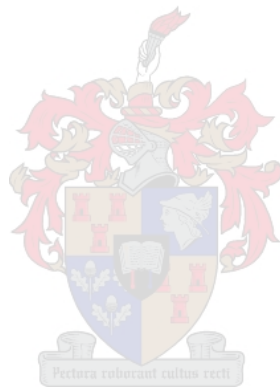


**Die gebruik van taalspeletjies as hulpmiddel vir  
woordeskatuitbreiding in 'n taakgebaseerde  
onderrigprogram vir taalverwerwingstudente**

**Petronella Facqueline Genis**



*Tesis ingelewer ter voldoening aan die vereistes  
vir die graad van Magister in Afrikaans en Nederlands  
in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe  
aan die Universiteit van Stellenbosch*

**Studieleier: Dr. E.M. Adendorff**

**Maart 2020**

## **Verklaring**

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Petronella F. Genis

Maart 2020

Kopiereg © 2020 Universiteit van Stellenbosch

Alle regte voorbehou

## Opsomming

Spelifiëring of *gamification* in onderrig is in 'n mate nog omstrede, aangesien daar by baie opvoeders onsekerheid bestaan oor wat dit presies behels en of dit in die pedagogiek (kinderonderrig) en die andragogie (volwassene-onderrig) kredietwaardig is. Hierdie tesis ondersoek die lewensvatbaarheid van spelifiëring as hulpmiddel vir woordeskatuitbreiding in 'n taakgebaseerde onderrigprogram vir Afrikaanse taalverwerwingstudente aan die Universiteit van Namibië.

Vir dié navorsing oor speletjies in 'n taalverwerwingsklas onderneem ek eerstens 'n literatuuroorsig oor die affektiewefilterhipotese, akademiese emosies en die taakgebaseerde benadering. Larsen-Freeman en Anderson (2011) steun op Krashen (1982) se affektiewefilterhipotese wanneer hulle sê dat 'n lae affektiewe filter, lae angs en 'n atmosfeer wat selfvertroue aanmoedig, 'n voorwaarde vir taalverwerwing is. Csikszentmihalyi (1990, 2003 en 2014) se vloeiteorie verduidelik die balans tussen die uitdagingsvlak en die vaardigheidsvlak wat nodig is vir optimale leer, en dat enige wanbalans tussen hierdie twee vlakke aanleiding gee tot angs of verveeldheid wat leer belemmer. Spelifiëring is een metode wat gebruik kan word om die middeweg van vloei te bewerkstellig.

Die empiriese navorsing wat vir die tesis onderneem is, sluit 'n kwalitatiewe en 'n kwantitatiewe ondersoek in. Die instrumente wat gebruik is, behels 'n vraelys vir vreemdetaal dosente, reflektiewe vraelyste vir studente wat deelnemers was in 'n eksperiment en gevallestudie, sowel as voor- en natoetse, wat woordeskatkennis en emosionele stand betrek.

Vier dosente van die Universiteit van Namibië het die vraelys voltooi en uit die kwantitatiewe en kwalitatiewe data daaruit, is dit duidelik dat spelifiëring 'n nuttige hulpmiddel in taalverwerwing is. Die studente wat deelgeneem het aan die studie, is opgedeel in 'n kontrolegroep van agt lede en 'n proefgroep van tien lede. Beide groepe is onderrig in die woordeskat van vyf afsonderlike temas. Die lesse het in alle opsigte ooreengestem, behalwe wat betref die taakfase van die proefgroep wat gespelifieer is, met ander woorde daar is in elk van die vyf woordeskatlesse 'n taalspeletjie gebruik.

Die hoofbevinding was dat die proefgroep se woordeskat met gemiddeld 14% meer gegroei het as in die geval van die kontrolegroep. Beide groepe het emosioneel positief gereageer op die interaktiewe en inklusiewe taakgebaseerde onderrigbenadering.

## Summary

*Gamification* in education is to a certain extent still controversial, because many educators are uncertain about what it entails and whether it is creditworthy in pedagogy (child-focused teaching) and andragogy (adult-focused teaching). This thesis investigates the credibility of gamification as a tool in teaching vocabulary in a task-based teaching program for Afrikaans Language Acquisition students at the University of Namibia.

For this research on the use of games in a language acquisition class I firstly undertook a literature review on the affective filter hypothesis, academic boredom and the task-based approach. Larsen-Freeman and Anderson (2011) builds on the affective filter hypothesis of Krashen (1982) when they say that a low affective filter, low anxiety and an atmosphere that builds self-confidence is a condition for language acquisition. Csikszentmihalyi's (1990) flow theory explains that a good balance between the level of challenge and the level of skill is necessary for flow in which optimal learning takes place. Any unbalanced measure of these two levels will lead to either anxiety (when the challenge is too high) or boredom (when the challenge is too low). Gamification is one possible way to establish flow.

The empirical research consists of a qualitative and quantitative study. The instruments which were used in the practical investigation, includes various questionnaires, one for lecturers teaching language acquisition, a reflective questionnaire for both the experimental as well as the control group, and five pre-tests and post-tests, involving vocabulary knowledge as well as questions on their emotional state.

Four lecturers completed the questionnaire leading to the conclusion that gamification is a useful tool in language acquisition. The participating students were divided into two groups of respectively eight in the control group and ten in the experimental group. Both groups attended five classes on vocabulary of five themes. The lessons were similar, except for the task phase of the experimental group that was gamified which means that five language games were used.

The main conclusion that was made, was that the experimental group's vocabulary increased with 14% more than that of the control group. Both groups reacted positively on the task-based approach that was taken.

## Bedankings

Eerstens bedank ek my Hemelse Vader wat toe ek Hom in my planne geken het, deur Sy Genade my paaie gelyk kom maak het. Maar geen planne is uitvoerbaar op 'n mens se eie nie. Hier waar ek nou staan, kyk ek met diepe dankbaarheid terug op die paaie wat my hierheen gebring het, en oral is daar onmisbare mense wat vir my die rigting aangedui het, 'n hek oopgemaak het of selfs toegelê betaal het, soos my ouers en die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns.

Ek dink aan my ma wat in haar laerskoolbiblioteek vir ons gewys het met hoeveel passie 'n mens boeke kan waardeer. Ek dink aan al die onderwysers en dosente wat plaveistene gepak het sodat ek op die weg van die akademie kan wandel.

Ek dink aan Dr. Elbie Adendorff wat met 'n unieke kombinasie van spoed en geduld my in hierdie studie begelei het en ook as moderator my werkswyse as dosent in baie opsigte geslyp het.

Ek dink aan Prof. Ilse Feinauer wat sedert 1996 met raad en rigting my loopbaan help vorm het.

Ek dink aan die Internasionale Kantoor wat my na al die jare steeds laat tuis voel elke keer as ek Stellenbosch besoek.

Ek dink aan my kollegas, oudkollegas en studente by die Universiteit van Namibië, wat al soveel jaar my ondersteuningstruktuur en inspirasie is.

Ek dink aan my geestelike broers en susters wat my immer in hulle gebede toedraai, veral waar die pad te koud en alleen wou raak.

Ek dink aan my groot en grootse familie, skoonfamilie en selfs verlangs aangetroude familie se liefdevolle daarwees, oop deure, slaapplek en motivering.

Ek dink aan my man, Pieter, wat 'n dubbeldosis verantwoordelikhede gedra het, en my liefdevol dog ferm aangemoedig het sodat ek die berg kon oor. Ek dink aan my dogter, Engela, wat weet hoe om met oorgawe te lag én te werk, en die wysheid het om te weet wanneer is die regte tyd vir elk. Ek dink aan my seun, Christo, wat 'n onblusbare omgeehart het waarmee hy altyd gesorg het dat ek te midde van die werk ook genoeg water, rus en pret het.

Ek dink aan my twee eksaminatore vir die keurige en deeglike beoordeling van die tesis: prof. Susan Smith van die Universiteit van Fort Hare as eksterne eksaminator en dr. Arné Binneman as interne eksaminator.

En ek dink aan my pa, Fanie Gous, wat nog steeds vir my wys dat daar nie 'n ouderdomsbepierking op speel is nie!

## Inhoudsopgawe

Verklaring .....	2
Opsomming .....	3
Summary .....	5
Bedankings .....	6
Inhoudsopgawe.....	8
Lys van tabelle .....	10
Lys van figure.....	11
Hoofstuk 1: Inleiding.....	12
1.1 Agtergrond en voorafstudie.....	12
1.2 Navorsingsprobleem .....	16
1.3 Doel van die studie en navorsingsvrae.....	17
1.4 Metodologie .....	18
1.5 Belangrikheid van hierdie studie.....	19
1.6 Beperkinge van die studie .....	19
1.7 Omskrywing van terminologie.....	20
1.8 Tesisuitleg.....	22
1.9 Samevatting en vooruitskouing.....	22
Hoofstuk 2: Literatuurstudie .....	23
2.1 Inleiding.....	23
2.2 Tweedetaalverwerwingsteorieë .....	24
2.3 Taakgebaseerde benadering .....	28
2.4 Akademiese emosies .....	30
2.5 Spelifiëring ( <i>gamification</i> ).....	35
2.5.1 Inleiding.....	35
2.5.2 Herkoms en definiëring.....	36
2.5.3 Speletjies as opvoedkundige hulpmiddel .....	39
2.5.4 Spelifiëring in taalonderrigbenaderings .....	40
2.5.5 Spelifiëring in andragogie.....	42
2.5.6 Spelifiëring in die praktyk by UNAM.....	44
2.5.7 Speletjieselemente in die taalverwerwingsklas .....	46
2.6 Slot .....	50
Hoofstuk 3: Navorsingsmetodologie .....	51
3.1 Inleiding.....	51
3.2 Navorsingsontwerp .....	51



3.3 Deelnemers .....	53
3.4 Veranderlikes .....	55
3.5 Etiese klaring .....	56
3.6 Instrumente .....	57
3.7 Prosedure .....	57
3.7.1 Tema 1: AKSIEWERKWOORDE .....	61
3.7.2 Tema 2: TYD .....	64
3.7.3 Tema 3: BEWEGINGSINSTRUKSIES .....	67
3.7.4 Tema 4: TEENOORGESTELDES .....	70
3.7.5 Tema 5: VRUGTE EN GROENTE .....	73
3.8 Slot .....	76
Hoofstuk 4: Bevindinge .....	77
4.1 Inleiding .....	77
4.2 Betroubaarheid van data ten spyte van beperkinge op studie .....	77
4.3 Speletjies as hulpmiddel in ander taalverwerwingsprogramme by UNAM .....	78
4.4 Bespreking van bevindinge van praktiese ondersoek met studente .....	82
4.4.1 Navorsingsvraag 1 .....	83
4.4.2 Navorsingvraag 2 .....	88
4.4.3 Navorsingsvraag 3 .....	91
4.4.4 Navorsingsvraag 4 .....	93
4.5 Slot .....	96
Hoofstuk 5: Samevatting .....	97
5.1 Inleiding .....	97
5.2 Gevolgtrekking .....	97
5.3 Slot .....	100
Bronnelys .....	102
Addendum A: Toestemmingsvorm .....	110
Addendum B: Inligtingstuk .....	113
Addendum C: Dosente-vraelys .....	115
Addendum D: Kontrolegoep-vraelys .....	116
Addendum E: Proefgroep-vraelys .....	117
Addendum F: Universiteit Stellenbosch se dokument oor spelifiëring .....	118
Addendum G: Etiese klaring: Universiteit Stellenbosch .....	119
Addendum H: Etiese klaringsertifikaat: Universiteit van Namibië .....	122

## Lys van tabelle

Tabel 1: Opsomming van taalverwerwingsteorieë (Malone 2012) .....	25
Tabel 2: Beheer-Waarde-Teorie (Pekrun 2006:6) .....	31
Tabel 3: Speletjieselemente en definisies (Figuro-Flores 2015:39) .....	47
Tabel 4: Opsomming van resultate van voor- en natoetse .....	89
Tabel 5: Gemiddelde emosionele waardes .....	92
Tabel 6: Kwantitatiewe resultate van P4 .....	94

## Lys van figure

Figuur 1: Vloeiteorie (vertaal uit Csikszentmihalyi 2003) .....	30
Figuur 2: Tipiese volgorde (vertaal uit Pekrun 2006:9) .....	32
Figuur 3: Taakgebaseerde lesraamwerk opgestel volgens Ellis (2006:80) .....	58
Figuur 4: Proefgroep se woordeskatgroeï tydens Les 1 .....	84
Figuur 5: Proefgroep se woordeskatgroeï tydens Les 2 .....	85
Figuur 6: Proefgroep se woordeskatgroeï tydens Les 3 .....	86
Figuur 7: Proefgroep se woordeskatgroeï tydens Les 4 .....	87
Figuur 8: Proefgroep se woordeskatgroeï tydens Les 5 .....	88
Figuur 9: Speletjiesvoorkeur en Natoetspunt van P4 .....	95
Figuur 10: Speletjiesvoorkeur en Woordeskatgroeï van P4 .....	95

# Hoofstuk 1: Inleiding

## 1.1 Agtergrond en voorafstudie

Die gebruik van speletjies in taalonderrigsituasies is nie 'n nuwe tendens nie. In die vakgroepe Duits, Frans, Portugees en Spaans aan die Universiteit van Namibië (UNAM) is dit reeds 'n bekende gebruik om taalspeletjies in hulle taalverwerwingsklasse<sup>1</sup> aan te wend. In die Duitse klas gebruik die dosent byvoorbeeld die boek *22 Brettspiele* (Phau en Schmidt 2001) wat 22 speletjies beskryf wat in die klas gebruik word om verskeie aspekte van grammatika te onderrig. Daar is verskeie webwerwe, soos *Teachers Pay Teachers* (<https://www.teacherspayteachers.com>) en *Busy Teacher* (<https://busyteacher.org>), waarop 'n groot aantal taalspeletjies vir die taalverwerwingsklas beskikbaar is – veral vir gebruik by die onderrig en leer van Engels, Frans en Spaans. Dit blyk egter dat daar weinig akademiese bronne bestaan oor die gebruik van taalspeletjies in die Afrikaanse taalverwerwingsklas. Ek<sup>2</sup> poog om bogenoemde leemte ten opsigte van akademiese bronne te vul deur bestaande Afrikaanse taalspeletjies uit te soek om in die taalverwerwingsklas te gebruik; asook speletjies wat in ander vreemdetaalklasse gebruik word aan te pas vir die Afrikaanse taalverwerwingsklas; en om waar nodig nuwe taalspeletjies vir gebruik in die Afrikaanse taalverwerwingsklas te skep.

Ek doseer sedert 2003 Afrikaanse Taalverwerwing aan die Universiteit van Namibië. Een van die groot kwelpunte in UNAM se Vakgroep Afrikaans, is dat die Universiteit slegs voorsiening maak vir twee teikengroepe wat vir Afrikaans kan registreer, terwyl daar in der waarheid studente is wat nie presies in die bestaande twee groepe val nie, en ideaal gesproke in 'n tussengroep sou kon val. Weens hulpbronbeperkings, insluitend finansies en personeel, is dit egter nie lewensvatbaar nie, en moet ons in die Vakgroep Afrikaans die behoefte so bes moontlik aanspreek met die twee bestaande bane.

Die eerste teikengroep is naamlik die studente wat Afrikaans as skoolvak tot in Graad 12 geneem het, en met minstens 'n D-simbool op hoërgraad of 'n C-simbool op

---

<sup>1</sup> Die terme *taalaanleer* en *taalverwerwing* word dikwels in die navorsing oor taalverwerwing as sinonieme gebruik omdat effektiewe kommunikasie beide vloeiende en akkurate taalgebruik insluit. Taalaanleer lei gewoonlik tot akkurate taalgebruik terwyl taalverwerwing tot vloeiende taalgebruik lei.

<sup>2</sup> In hierdie tesis is gepoog om die gedistansieerde en afstandelike derdepersoonsvorm te gebruik. Tog moet daar soms afleidings gemaak word en eie interpretasies en insigte moet verskaf word. In sulke gevalle word van die strak toon van die afstandelike skrywer afgewyk en word die eerste persoonsvorm soms gebruik.

standaardgraad geslaag het. Hierdie groep studente neem modules in die baan *Afrikaanse Studies*.

Die tweede teikengroep is studente wat Afrikaans as nuwe taal aanleer. Hulle neem modules in die baan *Afrikaans as Toegepaste en Besigheidstaal*. Geen studente wat Afrikaans in Graad 12 geneem het, selfs as tweede taal,<sup>3</sup> word toegelaat om vir hierdie baan te registreer nie. Dit gebeur egter dat daar studente is wat wel in laer skoolgrade Afrikaans geneem het en dan tog hiervoor kan registreer, hoewel hulle nie, soos van hulle klasmaats, vreemdetal sprekers<sup>4</sup> in die ware sin van die woord is nie.

Die Namibiese skoolstelsel vereis dat leerders twee tale in Graad 12 moet neem. Een van hierdie tale is Namibië se enigste amptelike taal, Engels. Die tweede taal kan enige van die ander sestien nasionale tale wees. Weens 'n gebrek aan goedgekwalifiseerde taalonderwysers in baie van die nasionale tale, is Afrikaans gereeld die verstektaal wat leerders saam met Engels neem. Juis daarom gebeur dit dan dat 'n student wat nie Afrikaans tot Graad 12 geneem het nie, dit wel in die laer grade kon gehad het.

Hoewel geen van die Namibiese tale, met die uitsondering van Engels, normaalweg in amptelike skriftelike dokumente gebruik word nie, is gesproke Afrikaans steeds baie algemeen. Dit lei daartoe dat studente in die taalverwerwingsklas, wat nooit op skool Afrikaans as vak gehad het nie, dit soms wel in 'n mindere of meerdere mate kan verstaan. Die lees van Afrikaans, en veral die skryf van Afrikaans, is egter vir hulle moeilik.

Daarteenoor is daar studente, hoofsaaklik afkomstig van die verre noorde van Namibië, wat hoegenaamd geen blootstelling aan Afrikaans gehad het nie en dus met hulle aankoms in Windhoek in die ware sin van die woord nultaalsprekers<sup>5</sup> van Afrikaans is. Dit is ook die geval met studente wat afkomstig is uit Zambië en Zimbabwe.

Weens uitruilooreenkomste met die Universiteit van Namibië, is daar gereeld studente wat afkomstig is van Duitsland. Hierdie Duitse uitruilstudente se Germaanse moedertaal

---

<sup>3</sup> Met tweede taal word bedoel enige taal wat aangeleer word naas die persoon se eerste taal. Die term *tweedetaalverwerwing* is volgens Gass en Selinker (2001:198) 'n oorkoepelende term wat verwys na die aanleer en verwerwing van ander tale naas die eerste taal. Dit sluit die aanleer en verwerwing van derde en vierde tale in.

<sup>4</sup> *Vreemdetal sprekers* is sprekers wat nog nie voorheen die doeltaal aangeleer het nie. Hulle het dus geen kennis van die taal – vir my navorsing Afrikaans – nie.

<sup>5</sup> *Nultaalsprekers* is sprekers wat nog nooit die doeltaal – in hierdie geval Afrikaans – aangeleer het nie. Hulle het dus geen kennis van die taal nie.

wat ooreenkomste toon met Afrikaans wat ook van Germaanse oorsprong is, gee hulle weer 'n andersoortige voorsprong bo die studente wat hierbo reeds bespreek is.

In 'n paar vorige jare was daar ook enkele studente uit Sjina, wat geen van die bogenoemde voorspronge het nie.

Die probleem is gevolglik dat daar wel sulke gevalle bestaan soos hierbo genoem is, maar dat nie al die studente in die baan *Afrikaans as Toegepaste en Besigheidstaal* as nultaalsprekers van Afrikaans begin nie. Die Universiteit bied nie 'n derde baan nie en daarom moet die studente wat voorheen kennis van Afrikaans opgedoen het en dié wat as nultaalsprekers begin, saam in een klas sit. Dit lei daartoe dat die dosent moet probeer om 'n balans te handhaaf om nie die nultaalsprekers akademies te oorweldig nie, maar om ook nie die ander studente akademies te verveel nie.

Net soos daar by UNAM studente van verskillende taalvaardigheidsvlakke is, word soortgelyke klagtes geopper deur die Afrikaansonderwysers wat die jaarlikse kongres van die Professionele Vereniging van Afrikaans Taalonderrig in Namibië (PVATN) in Maartmaand in Windhoek bywoon. Die PVATN bestaan uit Afrikaanse dosente en onderwysers van regoor Namibië. Tydens die kongres poog die aanbieders om soveel moontlik hulp en raad aan die onderwysers te verleen om hulle taak in die Afrikaansklas te vergemaklik, aangesien Namibië nie meer oor vakadviseurs vir Afrikaans beskik nie.

'n Spesifieke probleem wat toenemend in die skole voorkom, is dat daar leerders in die Afrikaanstweedetaalklas is wat geen vorige blootstelling aan Afrikaans gehad het nie. Dit is as gevolg van verhuising uit gebiede waar die twee onderrigtale byvoorbeeld Engels en Oshindonga was, na 'n gebied waar Engels en Afrikaans aangebied word. Dieselfde probleem volg wanneer leerders uit Angola na Namibiese skole kom, maar voorheen Portugees op skool geleer het. Hoewel daar enkele skole in Namibië is waar Portugees as vak aangebied word, is dit in baie gevalle só dat hierdie betrokke leerders geen ander keuse het as om dan as nultaalsprekers wel Afrikaans as Tweede Taal te neem nie. Afrikaans as Vreemde Taal word nog nie in enige van die Namibiese skole aangebied nie.

Met die groot klasse (ongeveer 39 leerders) in die staatskole, is dit vir die onderwysers haas onmoontlik om baie tyd af te staan ten einde hierdie individue te help om op die taalvaardigheidsvlak van die res van die klas te kom. Indien dit moontlik sou wees om speletjies te gebruik om die leerder te motiveer om self meer blootstelling aan en oefening

in Afrikaans te kry, sou die leerder moontlik tuis kan en wil moeite doen om die agterstand spelenderwys te oorkom.

In die aanbied van *Afrikaans as Toegepaste en Besigheidstaal* is woordeskatontwikkeling 'n belangrike bousteen in die proses om die studente vaardig in Afrikaans te maak. Ek het agtergekom dat die studente sukkel om lyste woorde te memoriseer ten einde hulle woordeskat uit te brei. Die blote memorisering van woordelyste is enersyds moeilik en selfs oorweldigend, wat moontlik daartoe kan lei dat die studente moedeloos word. Andersyds is dit bloot eentonig met die gevolg dat die student weens verveeldheid belangstelling sou kon verloor.

Ek is van mening dat taalspeletjies moontlik aangewend kan word om terselfdertyd woordeskatontwikkeling te bevorder sowel as om 'n positiewe uitwerking op die studente se emosies te hê en sodoende hulle affektiewe filter te verlaag ten einde meer effektiewe leer te bewerkstellig.

'n Vindingryke tendens wat tans internasionaal toenemend voorkom, is dat onderwysers hulle wend na die pretfaktor as motiveringsmiddel en gebruik maak van speletjies as 'n hulpmiddel in klaskamers. Volgens Dhir (2016), 'n navorser op die terrein van Opvoedkunde aan die Universiteit van Helsinki, is hierdie moderne neiging van *gamification* baie belangrik. Ek stel as Afrikaanse ekwivalent die term *spelifiëring* voor. (Meer hieroor in afdeling 2.4) Hy definieer *gamification* as die omskep van 'n nie-spelkonteks in 'n speletjie, soos deesdae onder meer gevind word in marknavorsing wat byvoorbeeld aan die hand van speletjies gedoen word in plaas van die gewone vraelysmetode.

Navorsers soos Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld en Perry (2011); Pekrun, Hall, Goetz en Perry (2014); Dhir (2016); Muramatsu, Tanaka, Watanuki en Matsui (2016); en Scharp, Hemmings, Kay, Murphy en Elliott (2016) ondersoek die probleem van akademiese verveeldheid; wat myns insiens verband hou met Krashen (1982) se affektiewefilterhipotese. Krashen (1982) voer in die affektiewefilterhipotese aan dat verskeie affektiewe faktore tot die suksesvolle aanleer of nie van 'n tweede taal bydra, naamlik motivering, selfvertroue en angs. Dhir (2016) verduidelik dat navorsers akademiese verveeldheid in dieselfde ernstige lig beskou as stres/angs in die klaskamer. Hy onderskryf die vloeiteorie van Csikszentmihalyi (1990, 2003 en 2014) en voer aan dat hierdie verveeldheid, net soos stres/angs, die gevolg is van 'n wanbalans tussen die

uitdagingsvlak wat die akademiese werk vereis en die vlak van die bestaande vaardigheid van die leerder. Wanneer die uitdaging te hoog is in vergelyking met die leerder se akademiese vaardigheid, ervaar die leerder stres/angs wat daartoe lei dat leer belemmer word. Wanneer die leerder se vaardigheid te hoog is in vergelyking met die uitdaging wat die klaskamersituasie bied, word leer ook belemmer aangesien die leerder dan akademiese verveeldheid beleef.

Ek het besluit om my navorsing binne die taakgebaseerde benadering te situeer. 'n Taakgebaseerde benadering in taalonderrig word volgens Adendorff (2013) as 'n effektiewe metode vir die aanleer en verwerwing van 'n tweede taal beskou omdat dit aldus Beukes (2017) "genoegsame interaksie bied wat as sneller dien om die verwerwingsproses aan te help". Hierdie benadering is myns insiens die benadering wat die beste met taalspeletjies versoen. Die vereistes en aanbevelings oor 'n taakgebaseerde metodologie, soos onder andere deur Willis (1996), Ellis (2003), Willis en Willis (2007) en Nunan (2010) beskryf word, word in die studie ondersoek ten einde 'n teoretiese raamwerk vir die gebruik van speletjies in 'n taakgebaseerde onderrigprogram te verskaf.

## **1.2 Navorsingsprobleem**

Die aanleer van woordeskat is 'n noodsaaklikheid in die taalverwerwingsklas, maar dit is dikwels moeisaam vir die studente sowel as vir die dosent om deur lyste woorde en betekenis te werk. Dit het negatiewe emosies tot gevolg wat volgens Krashen (1982) se affektiewefilterhipotese leer belemmer. Die situasie en meegaande emosies word verder gekompliseer deur die verskillende vaardigheidsvlakke van die studente, soos verduidelik deur die vloetheorie van Csikszentmihalyi (1990). Die taalopvoeder het 'n dilemma, omdat hy/sy ook nie altyd weet teen watter tempo gewerk moet word, of op watter vlak die onderrig gemik moet word nie. Taalaanleerders met hoë taalvaardigheidsvlakke se akademiese prestasie kan gekortwiek word deur akademiese verveeldheid as gevolg van gebrekkige uitdagings. Hierteenoor kan die taalaanleerders wat 'n laer taalvaardigheidsvlak as die ander het, se akademiese prestasie ook daaronder ly as hulle akademiese angs ervaar as gevolg van te groot uitdagings.

My navorsingsvraag is of bogenoemde probleem dalk opgelos kan word met behulp van taalspeletjies wat taalaanleerders die geleentheid gee om saam te werk en sodoende meer beheer te hê oor hulle mate van betrokkenheid en die tempo waarteen hulle werk.



Taalaanleerders met verskillende taalvaardigheidsvlakke kan mekaar bystaan en motiveer, waar hulle as 'n span kan werk om die taak, wat die speletjie verg, saam baas te raak. Aangesien die speletjie onderlinge interaktiwiteit tussen die studente verg, sou dit dalk die potensieel spanningsvolle situasie kan vervang met 'n prettige ontspanne atmosfeer waarin die taalaanleerders meer effektief kan leer.

### **1.3 Doel van die studie en navorsingsvrae**

Die hoofdoel van hierdie studie is om te bepaal of die gebruik van taalspeletjies in 'n taakgebaseerde onderrigprogram kan bydra tot die uitbreiding van taalverwerwingstudente se woordeskat.

Hoewel die taalspeletjies die nultaalsprekers moet help, kan dit ook van so 'n aard wees dat die res van die studente daarby baat vind. Dit sal haalbaar wees indien die taalspeletjies die geleentheid vir sinergie bied waar die sterker studente die leiding kan neem en sodoende die uitdagingsvlak vir hulleself verhoog terwyl hulle deur hulle voorbeeld weer die spanmaats se vaardigheidsvlak verhoog. Die vryheid wat daarmee saamgaan, maak die benadering ook meer studentgesentreerd, aangesien die student in 'n groot mate self die relevante moeilikheidsvlak tydens die taakfase kan kies. Die speletjies bied ook geleentheid vir studente om hulle sterkpunte te gebruik. Byvoorbeeld, die studente wat ekstroverte is, kan met die stomstreke-speletjie voor in die klas staan en die aksiewerkwoord demonstreer, terwyl die studente wat minder gemaklik is daarmee eerder kan bly sit en raaiskote waag.

Teen hierdie agtergrond stel die studie dit in die vooruitsig om die gebruik van taalspeletjies in die onderrigkonteks van Afrikaanse taalverwerwing te ondersoek.

Die oorkoepelende vraag is:

Kan taalspeletjies as deel van 'n taakgebaseerde onderrigprogram taalverwerwingstudente help om hulle Afrikaanse woordeskat uit te brei?

Dit word aan die hand van die volgende navorsingsvrae ondersoek:

- Vind woordeskatuitbreiding wel met behulp van taalspeletjies in die taalverwerwingsklas plaas?
- Wat is die effek van taalspeletjies op woordeskatuitbreiding in 'n taakgebaseerde taalverwerwingsprogram?

- Het taalspeletjies 'n effek op die emosionele belewenis van studente in die taalverwerwingsklas?
- Wat is die effek van taalspeletjies met betrekking tot die student se speletjievoorkeure op die woordeskatuitbreiding?

#### **1.4 Metodologie**

Die studie fokus op die gebruik van speletjies vir studente wat vreemdetaalspreekers van Afrikaans is. Die metodologie van die studie skakel met die navorsingsprobleem en navorsingsvrae soos vroeër uiteengesit.

In hierdie tesis maak ek gebruik van 'n gemengde metode-benadering om triangulasie te bewerkstellig. Triangulasie is die proses waarvolgens 'n navorser verskillende bronne, metodes, ondersoeke of teorieë gebruik en met mekaar vergelyk. Deur middel van die triangulasie van my navorsingsontwerp, verseker ek dat my resultate betroubaar is. Dit is om hierdie rede dat ek meer as een navorsingsontwerp gebruik waarvan die eerste navorsingsontwerp 'n literatuurstudie is.

Die praktiese deel van die tesis behels 'n gemengde metodologie van kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing deurdat vraelyste (vir taalverwerwingdosente en vir Afrikaanstaalverwerwingstudente), voortoetse en natoetse en vyf lesse gebruik is. Die instrumente wat gebruik is, is toetse en vraelyste; naamlik vyf voortoetse en vyf natoetse, elkeen met 'n emosionele en 'n woordeskatkomponent. Nadat die vyf lesse aangebied is, het die deelnemers 'n finale reflektiewe vraelys voltooi – wat slegs verskil wat betref die gebruik van speletjies. Die kwantitatiewe data is derhalwe verkry uit die voor- en natoetse, sowel as uit die geslote vrae op die vraelys terwyl die oop vrae gebruik is ten einde kwalitatiewe data te bekom. 'n Addisionele vraelys oor die gebruik van spelifiëring, wat bestaan uit enkele geslote vrae vir kwantitatiewe doeleindes, sowel as oop vrae vir kwalitatiewe doeleindes, is ingevul deur die dosente wat verantwoordelik is vir die onderrig van taalverwerwing in onderskeidelik Duits, Frans, Portugees en Spaans aan die Universiteit van Namibië.

Ek ontleed die vraelyste, toetse en lesse en verskaf 'n analise van die data waarna ek tot gevolgtrekkings kom en my navorsingsvrae beantwoord.

## 1.5 Belangrikheid van hierdie studie

Hierdie studie is belangrik aangesien dit moontlik kan toon dat taalspeletjies in die taalverwerwingsklas as motiveringsmiddel gebruik kan word om studente se woordeskat uit te brei. Krashen (1982) sê in sy affektiewefilterhipotese dat negatiewe emosies leer belemmer. In die geval van dié studie word gefokus op negatiewe emosies soos akademiese verveeldheid en akademiese angs. Ek poog om te toon dat taalspeletjies negatiewe emosies kan teëwerk en dat woordeskatuitbreiding dus meer effektief kan plaasvind. Indien dit suksesvol toegepas kan word in die *Afrikaans vir Beginners*-module aan die Universiteit van Namibië, sou dit uitgebrei kon word na ander modules, ander taalverwerwingsprogramme, ander universiteite en ook na skole.

## 1.6 Beperkinge van die studie

Alhoewel die studie se bevindinge bruikbaar behoort te wees vir ander taalverwerwingsmodules, is daar sekere beperkinge aan die studie wat reeds aan die begin van die tesis erken word, naamlik:

- die relatiewe klein steekproefgrootte;
- dat slegs een module se studente as deelnemers gebruik is; en
- die wisselvallige klasbywoning.

In hierdie navorsingseksperiment word gefokus op 'n spesifieke groep taalverwerwingstudente. Die studie word gedoen by die Universiteit van Namibië se Vakgroep Afrikaans. Die tweedejaarstudente en derdejaarstudente word nie ingesluit in die studie nie, aangesien die studentegetalte in hierdie twee jaargange selde vyf oorskry. Die eerstejaarsgroep het meestal meer as twintig studente, wat dit moontlik maak om effektief te verdeel in 'n proefgroep en 'n kontrolegroep sonder dat daar te min studente per groep is.

Hierdie groepe ontvang saam onderrig vir twee van die vier lesure, en verdeel slegs vir die derde lesing, wat op twee afsonderlike dae gedoen word.

Aangesien baie van die studente Afrikaanse Taalverwerwing as 'n ekstra vak neem wat nie bydra tot die krediete van hulle graadprogram nie, is die klasbywoningsyfers soms wisselvallig en veroorsaak dit dat almal wat deel vorm van die proef- of kontrolegroep nie noodwendig teenwoordig is tydens elke lesuur nie. In my bespreking van die resultate

soos verkry uit my praktiese ondersoek, gebruik ek by elkeen van die vyf eksperimente net die inligting wat beskikbaar is.

Aangesien hierdie studie slegs op UNAM-eerstejaarstudente van toepassing is, kan die bevindinge nie veralgemeen word na alle taalverwerwingstudente nie. Die bevindinge kan nietemin gebruik word as basis vir verdere navorsing of dieselfde navorsing op taalverwerwingstudente in ander situasies of instansies.

In hoofstuk drie word breedvoerig uitgebrei op die navorsingmetodologie. Die betroubaarheid van die data ten spyte van die beperkinge daarop word in afdeling 4.2. bespreek.

## **1.7 Omskrywing van terminologie**

### *Akademiese angs*

Akademiese angs is die ongemaklike emosie wat leerders ondervind wanneer die uitdaging wat die werk aan hulle stel, te hoog is in vergelyking met hulle vaardigheidsvlak. Csikszentmihalyi (2014) sê vloei is die ideale toestand van goeie balans tussen die uitdagingsvlak en die vaardigheidsvlak.

### *Akademiese sinergie*

Akademiese sinergie vind plaas waar leerders se gesamentlike vaardighede ingespan word om 'n uitdaging te oorkom. Gerber (2014) noem dit *crowdsourcing*.

### *Akademiese verveeldheid*

Akademiese verveeldheid kom voor wanneer die uitdagingsvlak te laag is in vergelyking met die leerder se vaardigheidsvlak. Net soos akademiese angs, is dit teenproduktief vir leer. Die goue middeweg van vloei (Csikszentmihalyi 2014) is waar die wanbalans tussen vaardigheid en uitdaging uit die weg geruim is.

### *Motivering*

Die verband tussen motivering en tweedetaalverwerwing lê in twee faktore, naamlik taalaanleerders se kommunikatiewe behoeftes en hulle sosiale en opvoedkundige houdings. Yang (2012:41) definieer motivering as “the definite purpose for certain activity, or the endless effort in order to achieve that goal”.

## *Nultaalsprekers*

Met *nultaalsprekers* word bedoel sprekers wat vir die eerste keer Afrikaans aanleer.

## *Spelifiëring*

Dit verwys na die gebruik van speletjies vir doeleindes wat nie bloot vermaak is nie (Marczewski 2013). Hierdie studie fokus nie op elektroniese speletjies nie, maar wel op speletjies oor die algemeen, en dan spesifiek taalspeletjies wat in die taalverwerwingsklas aangewend kan word om spelenderwys woordeskat te leer.

## *Taakgebaseerde onderrig*

Taakgebaseerde onderrig maak gebruik van 'n verskeidenheid take wat positiewe leergeleenthede skep vir verskillende tipes leerders. Willis (1996) en Nunan (2010) se raamwerk verdeel die les in die pretaak, die taak en die posttaak.

## *Taalspeletjies*

Die taalspeletjies waarna hierdie tesis verwys is spesiaal ontwerp om woordeskat uit te brei. Bush (2016) beklemtoon die funksionaliteit van hierdie interaktiewe kompeterende klasaktiwiteit.

## *Taalaanleer en Taalverwerwing*

Krashen (1982:10) tref onderskeid taalaanleer en taalverwerwing wanneer hy verduidelik dat die taalaanleerder tydens taalaanleer bewus is van sy/haar kennis van die taal, die reëls van die taal ken en daaroor kan praat. Taalaanleer gewoonlik lei tot akkurate taalgebruik. Hierteenoor sê Krashen (1982:10) vind taalverwerwing egter onbewustelik plaas. Die taalaanleerder is nie daarvan bewus dat hy/sy 'n taal aanleer nie, maar is slegs daarvan bewus dat taal vir kommunikatiewe doeleindes gebruik word. Taalverwerwing lei gewoonlik tot vloeiende taalgebruik.

Griffiths (2018) sê egter dat dié twee terme in die literatuur ook onderling vervangbaar aangewend word. Dit is ook die geval in hierdie tesis.

## 1.8 Tesisuitleg

In hoofstuk twee word die literatuuroorsig gegee rakende tweedetaalverwerwing, die taakgebaseerde benadering, akademiese emosies, spelifiëring in onderrig, insluitende die speletjieselemente en die gebruik daarvan binne 'n andragogiese konteks.

Hoofstuk drie bespreek die metodologie van die ondersoek breedvoerig. Die empiriese ondersoek vind aan die hand van 'n eksperiment en gevallestudie plaas. Die metodologie wat beide kwantitatief en kwalitatief is, geskied aan die hand van die lesbeplannings van die vyf woordeskatuitbreidingslesse van die proefgroep sowel as die kontrolegroep; asook die reflektiewe vraelyste wat voltooi is deur beide groepe studente. Die vraelys wat deur ander taalverwerwingsdosente voltooi is, word ook bespreek.

In hoofstuk vier analiseer ek die kwalitatiewe en kwantitatiewe data wat tydens die eksperiment en gevallestudie versamel is. Ek bespreek die tendense wat daaruit sigbaar is aan die hand van die vier navorsingsvrae.

In hoofstuk vyf word die gevolgtrekkings uitgelig en aanbevelings gemaak.

## 1.9 Samevatting en vooruitskouing

In hierdie hoofstuk is die navorsingsprobleem verduidelik in terme van die negatiewe emosies, in besonder akademiese verveeldheid en akademiese angs, en die gepaardgaande lae motivering om woordelyste te bestudeer ten einde woordeskat uit te brei. Die doel van die studie is uiteengesit as die ontleding van 'n gevallestudie en 'n eksperiment waar taalspeletjies in die taalverwerwingsklas aangewend word ten einde te bepaal of hierdie hulpmiddel moontlik 'n positiewe uitwerking op die studente se motiveringsvlak het en sodoende woordeskatuitbreiding bevorder.

In die volgende hoofstuk verduidelik ek die teoretiese grondslag van die studie. Die affektiewefilterhipotese van Krashen (1982), die taakgebaseerde teoretiese benadering van Ellis (2003) en Nunan (2010) en die vloetheorie van Csikszentmihalyi (1990, 2003 en 2014) is die teoretiese raamwerke vir dié navorsing oor die gebruik van taalspeletjies om woordeskat aan te leer. Motivering, akademiese verveeldheid en angs word ook bespreek. Die fokus val op hierdie aspekte binne die konteks van die andragogiek, spesifiek die onderrig van Afrikaans as vreemde taal vir universiteitstudente.

# Hoofstuk 2: Literatuurstudie

## 2.1 Inleiding

Die doel van dié hoofstuk is om 'n oorsig te bied oor die teoretiese begronding van die belangrikste fokusareas wat in hierdie tesis ondersoek word.

In die middelpunt van taalverwerwing staan die aanleer van nuwe woordeskat. Woordeskatuitbreiding is 'n kernbelangrike deel van taalverwerwing, want 'n gebrekkige woordeskat beperk suksesvolle kommunikasie; aldus Alqahtani (2015:22)

Griffiths (2018:122) se tornado-hipotese suggereer dat verskillende leerstrategieë wat gevolg word, spiraalvormig bydra tot effektiewe taalverwerwing. Die uitbreiding van die taalaanleerder se woordeskat en ander linguistiese kennis lei tot meer lees, selfvertroue en interaktiewe taalvaardigheid wat weer daartoe lei dat die student blootgestel word aan meer woordeskat en linguistiese insette. Dit vergemaklik begrip en produksie, maak die les meer genotvol en bou selfvertroue in 'n ruimerwordende spiraal wat aanhou groei.

Effektiewe taalverwerwing vind nie plaas deur die blote aanhoor van 'n onderwyser of dosent se lesing nie, maar verg aktiewe deelname van die student, soos reeds in 1913 vermeld is deur John Dewey, die vader van die konstruktivisme: “students are actively involved in constructing their own knowledge through experience and problem solving” (Dewey in Larsen-Freeman en Anderson 2011:239).

Hierdie ervaring en probleemoplossing vind in die tweedetaalverwerwingsklas vergestaltung met behulp van die gebruik van take, soos uiteengesit in die taakgebaseerde onderrigbenadering. 'n Taak moet betekenisvol wees en 'n spesifieke uitkoms hê en kan byvoorbeeld die vorm van 'n taalspeletjie aanneem, soos in die hierdie hoofstuk verduidelik word.

Die taak bied 'n geleentheid aan die leerders of studente om aktief deel te neem wanneer hulle taal aanwend ten einde die verlangde uitkoms te verkry, maar die moeilikheidsgraad van die taak kan na gelang van die vaardigheidsvlak van die individu moontlik lei tot akademiese verveeldheid of akademiese angs (Dhir 2016). Hierdie verskynsel word in afdeling 2.5. in diepte bespreek.

Sigurðardóttir (2010:7) voer aan dat speletjies in die taalklas 'n uiters belangrike hulpmiddel is ten einde studente, óók diegene wat geneig is om onaktief te wees, betrokke te kry in die klas: "Keeping students active is vital because teachers will never be able to actually teach students anything unless they can get them to participate in their own learning process."

Daar word in hierdie hoofstuk eerstens kortliks na die tweedetaalverwerwingsteorieë verwys met spesifieke fokus op Krashen se affektiewefilterhipotese. Daarna bespreek ek die taakgebaseerde benadering wat as metodologiese basis dien in die empiriese ondersoek aangesien ek my lesse volgens die taakgebaseerde fases van pretaak-taak-posttaak aangebied het. 'n Verdere belangrike fokusgebied van die tesis is spelifiëring of *gamification*. Die bespreking daarvan poog om duidelikheid te verskaf oor die begrip self; asook verskillende definisies daarvoor en hoe speletjies in onderrigsituasies en meer spesifiek in die taalklaskamer gebruik kan word. Laastens bespreek ek teoretiese aspekte rondom positiewe sielkunde en akademiese emosies, in besonder akademiese verveeldheid en akademiese angs, in die lig van die vloetheorie van Csikszentmihalyi (1990).

## 2.2 Tweedetaalverwerwingsteorieë

Die studieveld van tweedetaalverwerwing behels die bestudering van wyses waarop nuwe tale verwerf en aangeleer word.

Griffiths (2018:5) maak melding van die omstredeheid rondom die onderskeid tussen *taalleer* en *taalverwerwing*. Sy verduidelik dat verwarring bestaan rakende die spesifieke betekenis van hierdie twee terme; dat die betekenis soms verskil in die manier waarop dit in die literatuur aangewend word, en dat die terme ook soms onderling vervangbaar aangewend word. Dit het tot gevolg dat sy die gebruik van die meer omvattende term, *taalontwikkeling*, voorstaan, tensy 'n betrokke gebruikskonteks duidelik verwys na óf natuurlike verwerwing óf doelbewuste leer, in welke geval sy dan daar die spesifieke term sal gebruik.

Hoewel ek saamstem dat daar 'n behoefte aan 'n sambreelterm bestaan, is dit met voorbehoud dat ek van die term *taalontwikkeling*, oftewel *language development*, gebruik maak. Die term op sigself is verwarrend in die sin dat dit ook verwys na 'n taal se uitbreiding of ontwikkeling as byvoorbeeld 'n akademiese taal, teenoor die gebruik



daarvan in die vreemdetaalkonteks waar dit verwys na die ontwikkeling van 'n persoon se taalkennis. Moontlik sou *taalkennisontwikkeling* meer akkuraat wees, maar wel ook omslagtig en lomp. Aangesien die taalkennisontwikkeling van 'n moedertaalspreker nie binne die kader van hierdie tesis val nie, behoort geen verwarring met die gebruik van die terme *taalverwerwing*, *taalleer* of *taalontwikkeling* te bestaan nie. Die fokus is op die ontwikkeling van kennis van 'n nuwe taal. In die internasionale literatuur, byvoorbeeld *TESOL Quarterly*, word die term SOL gebruik om te verwys na *speakers of other languages* as alternatief vir *non-native speakers* wat intrinsiek 'n negatiewe konnotasie het, volgens Griffiths (2018:5). Ek stel vir hierdie tesis 'n Afrikaanse term voor, naamlik *meertalespreker* of *MTS*. Taalleer sowel as taalverwerwing verwys in dié studie na die taalkennisontwikkeling van die MTS.

Die teorieë rakende taalverwerwing het oor die afgelope 125 jaar baie ontwikkel, soos gesien word in Tabel 1. Malone (2012:1) som dit as volg op soos deur my aangepas en vertaal:

**Tabel 1: Opsomming van taalverwerwingsteorieë (Malone 2012)**

Pre-20ste- eeu	Vroeë 1900's	1940's en 1950's	1960's en 1970's	1980's en 1990's	1990's tot hede
Grammatika- vertaling	Audiolinguietiek Direkte metode	Behaviourisme S-R-R	Universele Grammatika LAD	Inligtings- verwerkings- modelle	Sosiale Interaksionisme
<i>Grammar- translation</i>	<i>Audiolingual Direct Method</i>	<i>Behaviourist S-R-R</i>	<i>Universal Grammar LAD</i>	<i>Information Processing Models</i>	<i>Social Interactionism</i>
	<i>Bloomfield, Fries</i>	<i>Skinner</i>	<i>Chomsky, Krashen</i>	<i>Anderson, McLaughlin</i>	<i>Vygotsky, Snow</i>

Krashen se Monitor Model is gebaseer op die idees van Chomsky, maar die klem wat hy volgens Griffiths (2008:258) lê op natuurlike gesprekke as die basis van taalkennisontwikkeling, het daartoe gelei dat hy beskou word as die vader van die kommunikatiewe benadering.

Krashen (1982:10) se Monitor Model bestaan uit vyf hipoteses, naamlik die verwerwing-leer-hipotese, die natuurlikevolgordehipotese, die monitorhipotese, die toevoerhipotese, asook die affektiewefilterhipotese, waarvan die laaste hipotese veral van belang is vir die

doel van hierdie studie omdat die gebruik van prettige taalspeletjies die affektiewe filter van die studente moontlik kan verlaag.

Krashen (1982) argumenteer in sy affektiewefilterhipotese dat 'n leerder optimaal leer in 'n omgewing van selfvertroue, lae angs en hoë motivering. Dié hipotese demonstreer hoe affektiewe faktore met tweedetaalverwerwing verband hou. Hierdie denkwysse strook presies met dié van Csikszentmihalyi (1990) se *Flow theory* of vloeiteorie. (Meer hieroor in afdeling 2.5).

Vygotsky en Gass, wat beskou word as Sosiale Interaksioniste ("Social Interactionists") lê volgens Larsen-Freeman en Anderson (2011:266) klem op die rol wat die sosiale omgewing in leer speel. Vygotsky voer aan dat alles in die eerste plek sosiaal aangeleer word, dit wil sê van iemand anders. Dit ondersteun die gedagte dat daar nie van MTS'e oftewel taalaanleerders verwag word om passief te sit en leer nie, maar juis in interaksie met hul klasmaats tydens 'n taalspeletjie die nuwe woordeskat verwerf.

Bluiett (2018:87) sluit aan by Vygotsky in die oortuiging dat taalaanleer moontlik is as gevolg van die kombinasie van die gebruik van die taal en die sosiale konteks waarin dit plaasvind, omdat die leerder dan 'n interne poging aanwend om betekenis te koppel aan die ondervinding en om te kommunikeer met die eksterne wêreld. Sonder hierdie kommunikasie kan die taak, in besonder die taalspeletjie, nie suksesvol voltooi word nie. Die sosiale omgewing en interaksie moet van so 'n aard wees dat die leerder se affektiewe filter laag is, want selfs al is die sosiale stimulus van hoë gehalte, sal dit oneffektief wees as die affektiewe filter verhoed dat die leerder die woordeskat kan inneem en memoriseer.

Larsen-Freeman en Anderson (2011:104) verwoord dit as volg:

Creating a low affective filter is also a condition for acquisition that is met when the classroom atmosphere is one in which anxiety is reduced and students' self-confidence is boosted. The filter is kept low as well by the fact that students are not put on the spot to speak; they speak when they are ready to do so.

Hierdie bewering van Larsen-Freeman en Andersen (2011) word bevestig deur navorsing soos dié onderneem deur Pekrun et al. (2014) en Dhira (2016) oor hoe die gebruik van speletjies in die taalklasskamer verband hou met positiewe emosies wat bydra tot

effektiewe akademiese interaksie. Dit suggereer dat speletjies die affektiewe filter verlaag en help om studente ontspanne te maak en sodoende meer ontvanklik vir die aanleer van taal. Die affektiewe faktore dien as 'n filter wat die hoeveelheid insette na die leerder filtreer wat beteken dat 'n leerder wat ongemotiveerd is, se insette minder sal wees as 'n leerder wat gemotiveerd is (Krashen 1982).

Krashen se hipotese oor die affektiewe filter fokus op drie faktore: motivering, angs en selfvertroue.

Teoretici formuleer oor die jare al menige definisies van motivering. Ek ondersteun Yang (2012: 41) wat motivering definieer as: “the definite purpose for certain activity, or the endless effort in order to achieve that goal”.

Daar is volgens Abrudan (2008:559-560) verskeie faktore wat 'n uitwerking het op die rol van motivering in tweedetaalverwerwing. Motivering beïnvloed sekere aspekte van tweedetaalverwerwing meer as ander taalaspekte. Lightbown en Spada (1993:36) bevind dat gemotiveerde taalaanleerders beter vaar met verbale kommunikasievaardighede, maar nie noodwendig beter vaar met die grammatika nie. Houding en motivering speel 'n belangrike rol in suksesvolle tweedetaalverwerwing. Abrudan (2008:560) postuleer dat “when the only reason for learning a second language is external pressure, internal motivation may be minimal and attitudes towards learning are likely to be negated”. Taalaanleerders wat positiewe houdings het teenoor die taalverwerwingsproses, die taalopvoeder en die sprekers van die doeltaal sal volgens Abrudan (2008:560) meer aandagtig in die klas luister. 'n Verdere faktor wat motivering in tweedetaalverwerwing beïnvloed, is die taalopvoeder en manier hoe die taalles aangebied word. Indien die taalopvoeder gemotiveerd en energiek is, sal die taalaanleerder ook meer gemotiveerd wees (Abrudan 2008:560). Taalaanleerders het verskillende leerstyle en taalopvoeders wat aan taalaanleerders ruimte gee met betrekking tot die leerstyl wat gebruik word, is geneig om meer gemotiveerde taalaanleerders in hul klas te hê.

Die taalverwerwingsproses kan vir taalaanleerders traumaties wees. Zheng (2008:1) wys daarop dat baie taalaanleerders erken dat die proses hul angstig maak. Zheng (2008:2) meen dat angs te make het met die spanning, vrees, senuweeagtigheid en ongemak wat persone in spesifieke situasies of oor die algemeen ervaar, terwyl Yang (2012:41) skryf: “Anxiety is the uncomfortable emotional state which is caused by frustration of one's self-esteem. And the frustration is caused because the individual cannot fulfil his setting goal

or cannot overcome the threat of the difficulties.” Taalangstigheid het volgens Zheng (2008:1-7) verskeie oorsake, byvoorbeeld persoonlike of interpersoonlike oorsake; die taalaanleerder se persepsie van taalleer; die taalopvoeder se persepsie van taalangstigheid; die interaksie tussen die taalaanleerder en die taalopvoeder; klaskamerprosedures en take; en die manier waarop die doeltaal getoets word in die klaskamer (hetsy verbaal of nieverbaal, gestandaardiseerde toetse of vrye interaksies en gesprekke).

Yang (2012:41) is van mening dat 'n individu se persoonlikheid 'n impak het op sy/haar vermoë om 'n tweede taal te verwerf. Onder meer is selfvertroue baie belangrik en kan dit tweedetaalverwerwing beïnvloed. Selfvertroue is volgens Yang (2012:41) 'n persoon se gevoelens oor hulself en hoe hulle hulself sien. Persone wat meer vertroue in hul eie vermoëns het, is geneig om beter in onderrigsituasies te vaar. Die rede hiervoor is dat mense met goeie selfvertroue geneig is om meer kanse te vat en nie te vrees dat hul dalk foute kan maak nie. Hul gee dus vir hulleself meer geleenthede om in die doeltaal te kommunikeer (Yang 2012:41). Die teenoorgestelde is ook waar. Persone met 'n lae selfbeeld is te bang om foute te maak en vermy daarom kommunikasie in die doeltaal. Om hierdie rede is hul taalverwerwingsproses stadiger (Yang 2012:41).

Vir hierdie studie is motivering en hoe dit skakel dit met akademiese emosies baie belangrik en dit word in afdeling 2.5. verder bespreek.

### **2.3 Taakgebaseerde benadering**

Die taakgebaseerde benadering is 'n belangrike onderrigbenadering in die veld van taalverwerwing. Dit word al vir die afgelope dekade as 'n effektiewe benadering beskou wat deeglik in teorie en op navorsing gebaseer is deur internasionale navorsers soos Ellis (2003); Willis en Willis (2007); Nunan (2010); en plaaslike navorsers soos Kruger en Poser (2007); Adendorff (2013); Greyling (2014) en Rothmann (2016). Willis (1996:18), Swan (2005:377) en Nunan (2010:12) beklemtoon dat die benadering eerder leerdergesentreerd as opvoedergesentreerd moet wees met die fokus op betekenis eerder as op die onderrig van grammatika. Nunan (2010:2) beweer dat taalaanleerders deur die gebruik van take, linguistiese kennis stoor om sodoende uit hierdie kennis betekenis te skep. Sodoende verwerf die studente die taal wanneer hulle dit benodig om die taak op hande af te handel. Hiervoor is 'n duidelike taakuitkoms kernbelangrik, soos verwoord deur Larsen-Freeman en Anderson (2011:149): “Tasks have a clear outcome

so that the teacher and the students know whether or not the communication has been successful.”

Willis (1996), Ellis (2003) en Herrero (2006) is van mening dat alle prosedures of fases van take die volgende in gemeen het: pretaak, die taak self en posttaak. Hierdie fases word vir dié navorsing as metodologiese raamwerk in die taalverwerwingsklaskamer gebruik, soos gesien kan word in die lesbeplanning van die praktiese ondersoek in hoofstuk 3.

Willis en Willis (2007:21) noem dat 'n taakgebaseerde les bestaan uit 'n reeks samehangende take wat 'n taakreeks vorm. Rothmann (2016:44) beklemtoon dat take in hierdie taakreeks op mekaar voortbou om sodoende die studente se kans om die nuwe taal aan te leer, te verbeter. Wat hiermee bedoel word, is dat die voorafgaande taak die taalaanleerders voorberei om die volgende taak te bemeester – sodat hulle in hulle taalverwerwingsproses vorder. Die taakreeks word volgens taakgebaseerde raamwerke ontwerp wat as metodologieë in taalverwerwingklaskamers gebruik kan word, alhoewel hulle in vorm en inhoud varieer (Baralt en Gómez 2017:30).

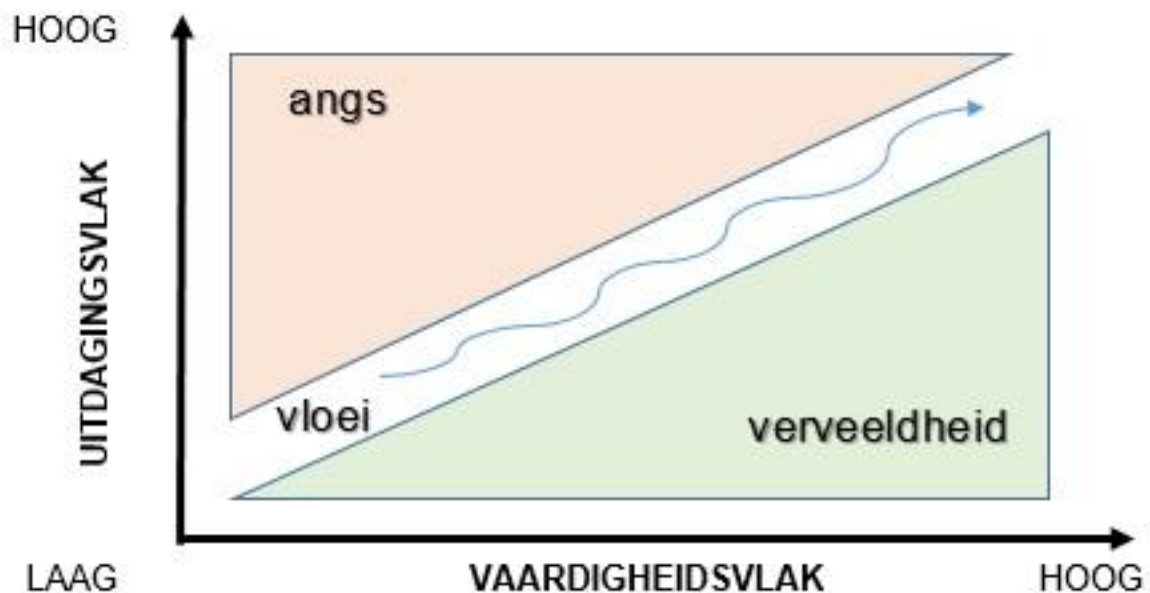
Verskeie teoretici insluitend Willis (1996) en Nunan (2010) bespreek die raamwerk van 'n tipiese taakgebaseerde taalles in hul werk. Daar is drie stappe of fases in 'n taakgebaseerde les, naamlik die (i) pretaak, (ii) taak en (iii) posttaak. Elkeen van die stappe help taalaanleerders om sistematies die taal aan te leer en verskaf taalaanleerders met 'n verskeidenheid take wat positiewe leergeleenthede skep vir verskillende tipes leerders. Die take is gerig op alledaagse aktiwiteite soos byvoorbeeld om inkopies te doen of 'n pad te verduidelik aan iemand – dit gee werklikewêreldbelang aan die take en dien as motivering vir taalaanleerders. Verder bevorder dit taalaanleerders se kommunikatiewe vermoëns en laat dit hulle toe om met meer gemak met moedertaalsprekers te kommunikeer.

Die taakgebaseerde benadering verleen die nodige struktuur aan die les, sodat die taalopvoeder en die taalaanleerders konstruktief saam kan werk aan die oordrag en verwerwing van nuwe woordeskate op 'n deelnemende wyse en terselfdertyd die geleentheid bied vir beide partye om die vordering te monitor deur middel van konkrete terugvoering in die vorm van die voor- en natoetse.

## 2.4 Akademiese emosies

Csikszentmihalyi (1990) het reeds in 1975 twee uiteenlopende emosies, naamlik verveeldheid en angs, ondersoek. Hy het die term *flow* of vloei gemunt en die *Flow Theory* of vloetheorie ontwikkel. Sy baanbrekerswerk vorm steeds die grondslag van die werk van etlike hedendaagse navorsers in die positiewe sielkunde en akademiese emosies (onder andere Chalco, Andrade, Borges, Bittencourt en Isotani 2016 en Pekrun 2019) en spesifiek ook spelifiëring in die opvoedkunde (byvoorbeeld Wilson 2015).

Csikszentmihalyi (1990) het die volgende diagram saamgestel om sy vloetheorie te verduidelik.



**Figuur 1: Vloetheorie (vertaal uit Csikszentmihalyi 2003)**

Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider en Shernoff (2014) in Csikszentmihalyi (2014) benadruk dat beide angs en verveeldheid teenproduktief is vir die leerproses en verduidelik dat dit voorkom wanneer die betrokke individu 'n wanbalans tussen die uitdagingsvlak en sy/haar vaardigheidsvlak beleef. Indien die individu voel dat die uitdaging te groot is in vergelyking met sy/haar vaardighede, wek dit angs. Sou die teenoorgestelde gebeur, veroorsaak die lae uitdagingsvlak teenoor die heelwat hoër vaardigheidsvlak dat die persoon verveeldheid beleef. Csikszentmihalyi verduidelik volgens Shernoff et al. (2014) dat daar 'n goeie middeweg is, 'n affektiewe staat waarin die individu ervaar dat daar 'n goeie balans tussen vaardigheid en uitdaging is. Dit gee

aanleiding tot 'n optimale belewenis wat hy vloei noem. Hy beskryf dit as 'n geestelike toestand gekenmerk deur energieke fokus, algehele betrokkenheid en sukses met die taak op hande (Csikszentmihalyi 2014). Hy voer ook aan dat dit lei tot opwinding en kreatiewe probleemoplossing en dat genot, “enjoyment”, 'n essensiële deel daarvan is (Csikszentmihalyi 2003).

Pekrun (2006) bou daarop voort deur te sê dat vloei die opwinding van uitdagende take sowel as die herhaling van aangename aktiwiteite insluit. Hy stel verder dat dit belangrik is vir die individu om 'n mate van beheer oor die situasie te hê. Dit vorm deel van sy Beheer-Waarde-teorie. In hierdie teorie koppel hy die positiewe waarde van sukses en die negatiewe waarde van mislukking aan die vlak van beheer wat die taalaanleerder ervaar en aan die emosies wat die verskillende moontlike kombinasies tot gevolg het – soos vergestalt in die volgende tabel (Pekrun 2006:6) wat ek vertaal het:

**Tabel 2: Beheer-Waarde-Teorie (Pekrun 2006:6)**

	<b>Evaluering</b>		
<b>Fokus</b>	<b>Waarde</b>	<b>Beheer</b>	<b>Emosie</b>
Uitkoms: Voornemend	Positief (sukses)	Hoog Medium Laag	Verwagte blydschap Hoop Moedeloosheid
	Negatief (mislukking)	Hoog Medium Laag	Verwagte verligting Angstigheid Moedeloosheid
Uitkoms: Terugwerkend	Positief (sukses)	Irrelevant Self Ander	Blydschap Trots Dankbaarheid
	Negatief (mislukking)	Irrelevant Self Ander	Hartseer Skande Woede
Aktiwiteit	Positief Negatief Positief/Negatief Geen	Hoog Hoog Laag Hoog/Laag	Genot Woede Frustrasie Verveeldheid

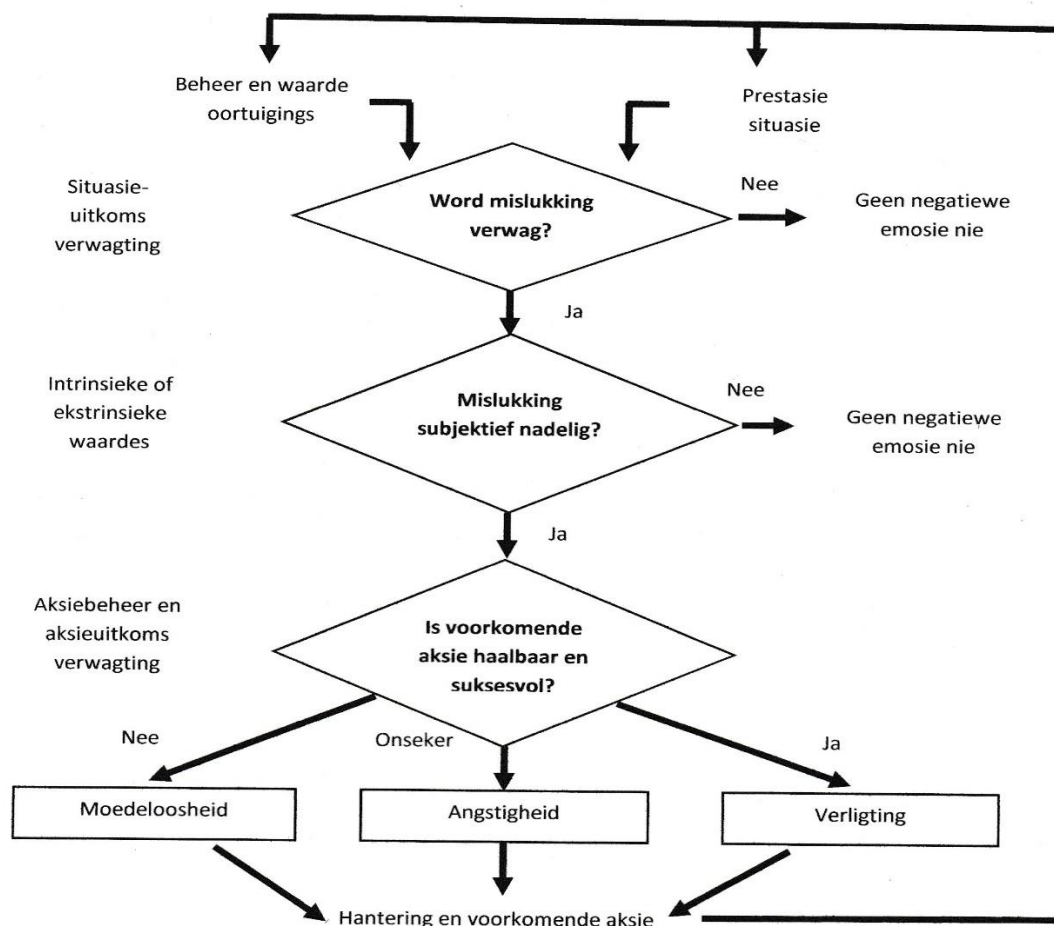
Hoewel Pekrun (2006:6) 'n groot aantal moontlike emosies identifiseer, soos in die tabel hierbo vermeld, lê hy in sy formules klem op slegs vyf emosies, naamlik: vreugde, hoop, verligting, angsts en moedeloosheid. In die formules stel Pekrun waar daar sukses verwag word, 'n gyskaal van hoop voor met vreugde as die positiewe uiterste, en moedeloosheid



as die negatiewe uiterste. Hierteenoor stel hy 'n glyskaal van angstigheid voor wanneer daar mislukking verwag word, met verligting as die positiewe uiterste, en moedeloosheid as die negatiewe uiterste.

Ek stem saam met sy indeling van die positiewe emosies van vreugde waar sukses verwag en ook behaal is, sowel as verligting waar mislukking verwag is, maar dit nie gerealiseer het nie. Pekrun (2006) koppel egter in beide scenario's dieselfde emosie, naamlik moedeloosheid, aan die negatiewe pool. Ek sou eerder verskillende emosies verwag aangesien die aanvanklike emosionele vooruitsigte van die twee penaries loodreg van mekaar verskil. Na my verwagting sou die student iets soos verslaenheid of ontnugtering beleef indien hy vooraf sukses verwag het maar dit nie kon behaal nie.

Pekrun (2006:9) verbeeld die tipiese verloop van beheerbeoordeling ("control appraisal"), waardebeoordeling ("value appraisal") en negatiewe prestasie ("negative achievement") as volg:



**Figuur 2: Tipiese volgorde (vertaal uit Pekrun 2006:9)**



Hierdie diagram van Pekrun kan effektief gebruik word in die bespreking van die bevindinge tydens 'n les.

Pekrun et al. (2002:97) het vier kategorieë van emosies geskep, naamlik:

- positief-aktiverend (“positive-activating”) byvoorbeeld genot, hoop en trots;
- positief-deaktiverend (“positive-deactivating”) byvoorbeeld verligting en tevredenheid;
- negatief-aktiverend (“negative-activating”) byvoorbeeld woede, angs en verleentheid; en
- negatief-deaktiverend (“negative-deactivating”) byvoorbeeld verveeldheid en moedeloosheid.

Volgens hierdie indeling van Pekrun et al. (2002:97) word vrees as 'n aktiverende emosie ingedeel, maar in die lig van Krashen (1984) se affektiewefilterhipotese, sou dit juis 'n deaktiverende effek op die leerproses kan hê. Die teenstrydigheid in Pekrun en Krashen se kategorisering van angs, kan moontlik verklaar word op grond daarvan dat hulle moontlik na verskillende tipes angs verwys. Vrees wat voorkom as gevolg van 'n lewensbedreigende situasie behoort aktiverend wees. Daarteenoor sal die vrees om 'n fout te maak waarskynlik eerder deaktiverend wees. Binne die vreemdetaalklaskonteks sou die deaktiverende effek van vrees dalk meer algemeen wees, hoewel dit ook nie onmoontlik is dat vrees aktiverend kan wees nie, soos byvoorbeeld in 'n situasie waar 'n taalaanleerder vrees dat die ander span in 'n spanspeletjie gaan wen, en daarom juis geaktiveer word om harder te probeer om die korrekte antwoorde te gee ten einde te voorkom dat hy sy eie span in die steek laat.

Ketonen (2007:9-10) is van mening dat akademiese emosie en 'n taalaanleerder se gemoedstoestand met mekaar verband hou. Alhoewel die twee konsepte met mekaar verwar kan word, kan *gemoedstoestand* beskryf word as 'n affektiewe staat in individue wat langer duur en makliker is om uit te ken (Ketonen 2007:9). Verder is 'n gemoedstoestand nie gemik op 'n individu of gebeurtenis nie. 'n Studie deur Hirt, Melton, Mc Donald en Harackiewicz (1996) in Ketonen (2007:10) het bevind dat deelnemers wat 'n positiewe gemoedstoestand voor die aanvang van die taak het, oor die algemeen die taak as interessanter beskou het as deelnemers wat 'n slegte of neutrale gemoedstoestand gehad het. Verder meen Ketonen (2007:10) dat depressie 'n impak op

akademiese emosie het. Negatiewe emosies soos dié van depressie en woede kan volgens Ketonen (2007:10) akademiese prestasie verlaag en kan situasionele emosie tot gevolg hê. Laastens kan herhaaldelike negatiewe akademiese emosies vanaf situasionele emosies na patrone van negatiewe akademiese emosie beweeg (Ketonen 2007:10). Ek is van mening dat dit ook die geval sou wees met herhaaldelike positiewe akademiese emosies wat tot patrone van positiewe akademiese emosies sou lei.

Acee, Kim, Kim, Kim, Chu, Kim, Cho en Wicker (2010:17) beweer dat beide oorstimulasie en onderstimulasie kan lei tot akademiese verveeldheid. Die term *valensie* (“valence”) word gebruik om aan te dui of ’n emosie positief of negatief beleef word. *Aktivering* (“activation”) word gebruik om aan te dui of die emosie die student noop om betrokke te wees, of om onbetrokke te wees.

Schrader en Nett (2018:62) gebruik ook valensie om akademiese emosies te beskryf. In hulle navorsing, wat gedoen is met behulp van speletjies waarvan die vlakke van beheer wat die taalaanleerder ervaar verander word, dui hulle die prominente prestasie emosies (“prominent achievement emotions”) aan, naamlik genot (“enjoyment”), wat ’n positiewe valensie het sowel as verveeldheid, woede en frustrasie, wat ’n negatiewe valensie het. Hulle kom tot die gevolgtrekking dat taalaanleeders wat voel asof hulle min tot geen beheer het nie, eerder geneig is om negatiewe emosies soos frustrasie te ervaar as wat die geval sou wees onder taalaanleeders wat ’n hoër vlak van beheer ervaar.

Hierdie tesis fokus op die positiewe emosie van akademiese genot en daarteenoor op die negatiewe emosie van akademiese verveeldheid. Daschmann, Goetz en Stupnisky (2011) het agt faktore geïdentifiseer wat aanleiding kan gee tot akademiese verveeldheid:

- wanneer die uitdagingsvlak te hoog is;
- wanneer die uitdagingsvlak te laag is;
- wanneer die roetine nie verander nie;
- wanneer dit wat geleer moet word, nie sinvol is nie;
- wanneer die taalaanleerder iets beters het om te doen as om in die klas te wees;
- wanneer die taalaanleerder nie van die taalopvoeder hou nie;
- wanneer die taalaanleerder voel dat hy nie betrek word in die klas nie; en
- wanneer die taalaanleerder oor die algemeen geneig is om verveeld te raak.

Daniels, Tze en Goetz (2014) en Tze, Klassen, Daniels, Li en Zhang (2013) ondersoek ook onder meer akademiese verveeldheid. Daniels et al. (2014) doen navorsing oor hanteringsprofile van taalaanleerders en die moontlike redes daarvoor. Daarteenoor bestudeer Tze et al. (2013) die kruiskulturele bekragtiging van die leergeoriënteerde verveeldheidskaal.

Met die oog op my navorsing oor die gebruik van speletjies in 'n taalverwerwingsklas, bespreek ek volgende spelifiëring.

## **2.5 Spelifiëring (*gamification*)**

### **2.5.1 Inleiding**

Krashen (1982) het gesê optimale leer vind plaas waar die omgewing bydra tot die leerder se selfvertroue, waar motivering hoog is en angs laag. Sigurðardóttir (2010) sê dat Ysland se nasionale kurrikulum vir Vreemde Tale bepaal dat taalleer in 'n aangename of genotvolle atmosfeer moet plaasvind. Hy is van mening dat die gebruik van speletjies in die klas hierdie doel nastreef en bydra tot taalvaardigheid. Die verduideliking wat Sigurðardóttir (2010:6) daarvoor gee, is soos volg:

The need for communication during games, and the informal setting games provide, encourages students to be unafraid to talk, which practices their fluency, a valuable communication skill.

In internasionale navorsingslektuur, sien onder meer Killian (2013), Marczewski (2013) en Burke (2014), word die selfstandige naamwoord *gamification* en die werkwoord *gamify* gebruik om te verwys na die inkorporering van speletjie-elemente by iets wat nie 'n speletjie is nie. Hierdie tegniek word ingespan om iets wat moeisaam is, soos om 'n nuwe taal aan te leer, meer aangenaam te maak en om persone te noop tot aktiewer deelname en betrokkenheid. Caton en Greenhill (2014:10) beweer: "Gamification is exciting because it promises to make the hard stuff in life fun."

In die volgende afdeling bespreek ek kortliks die herkoms van speletjies vir onderrigdoeleindes asook waar die term *gamification* vandaan kom. Daarna gee ek 'n oorsig oor die definiëring van die term *spelifiëring*; asook my redes vir die gebruik van dié term eerder as *spelifikasie*.

### 2.5.2 Herkoms en definiëring

Marczewski (2013:4) sê die idee om iets deur middel van spel aangenamer te maak, het bestaan lank voordat daar 'n spesifieke term was om die konsep te verwoord. Bell (2014:23) verwys byvoorbeeld na die oorlogspel, *Chaturanga*, wat reeds in die sewende eeu in Indië gespeel is om oorlogbeginsels te leer sonder dat dit soldate se lewens kos. Hulle het dus speel betrek om lewensverlies te beperk. Die gebruik van spelifiëring gaan nie meer vandag, soos met die *Chaturanga*, om lewe en dood nie, maar dit is steeds van groot belang omdat dit angs en verveeldheid bekamp en vloei bewerkstellig.

Spelifiëring is 'n kragtige hulpmiddel in lyn met die hedendaagse geneigdheid om weg te skram van take wat vervelig is. So verwys Bell (2014:22 en 2018:34) na die sleuteltoespraak van Schell (2010) waarin hy beklemtoon dat daar deesdae wegbeweeg word van die (“perfunctory” / “functional”) roetine-take na 'n ingesteldheid wat pret (“fun”) nastreef:

There is something that's happening in culture right now—a shift just as sure as the Industrial Revolution was a shift. We're moving from a time when life was all about survival to a time when it was about efficiency into a new era where design is largely about what's pleasurable.

Dit is juis hierdie moderne neiging om eerder te doen wat na meer pret lyk, wat daartoe bydra dat speletjie-elemente gebruik word in areas wat dit vantevore nie normaalweg bevat het nie, en dus *spelifiëring* ondergaan.

Die term *gamification* is volgens Burke (2014:5) in 2002 deur Nick Pelling, 'n Britse rekenaarprogrammeerder, gemunt as “applying game-like accelerated user interface design to make electronic transactions both enjoyable and fast”. Dit het dus oorspronklik oor elektroniese programmatuur gegaan, maar dit het nie daarby gebly nie aangesien Burke (2014:5) sê dat die term “has since come to describe something completely different”.

Marczewski (2013:4) definieer dit as “The application of gaming metaphors to real life tasks to influence behaviour, improve motivation and enhance engagement.” Hy beskou die woord *gamification* as ontoereikend, selfs belaglik, en stel voor dat 'n mens eerder moet fokus op woorde soos “Engagement, Motivation, Behavioural Change and Productivity” wanneer jy iemand wil oortuig van die waarde van die konsep.

Hoewel Burke (2014:6) erken dat *gamification* nie 'n mooi woord is nie, is hy van mening dat diegene wat probeer om die woord te verander of te vervang, nie daarin sal slaag nie, want: "In my experience, once a term becomes part of the vernacular, it is impossible to replace, no matter how ugly it is." Hy baseer sy standpunt daarop dat *gamify* reeds in 2011 deur *Oxford Dictionaries* aangewys is as die tweede gewildste woord van die jaar.

Kapp (2012:10) beklemtoon dat speletjies aangewend word as 'n bron van motivering sowel as vir leer wanneer hy sê dit is "the embedding of game mechanics, aesthetics and thinking within activities to engage people, motivate action, promote learning and solve problems". Killian (2013:1) bou hierop voort deur ook die aspek van emosie te betrek in sy definisie van *gamification*, wanneer hy sê dit is "harnessing the seductive power of games to promote learning, development, productivity, engagement, commitment and population re-enfranchisement to pursue the monetization of emotion".

In heelwat tale word *gamification* as leenwoord oorgeneem, soos byvoorbeeld in Deens en Bulgaars. Soms word dit slegs ortografies aangepas, soos in die geval van Duits waar die woord volgens hulle reëls as selfstandige naamwoord met 'n hoofletter geskryf word: *Gamification*. In Spaans word 'n ortografiese aanpassing gemaak wat sodoende ook die verskil in uitspraak aandui: *gamificación*. Daar is tale waarin die woord ook morfologies aangepas is, soos in Nederlands: *gamificatie*, Fries: *gamifikaasje* en Bosnies: *gamifikacija*. Al dié tale se terme begin steeds met *gamifi-*. Dit is effens anders in Esperanto: *gamigado* waar ook die *-fi-* wegval. Die term sien heel anders daar uit in Frans: *ludification*. Die Franse adjektiefkonstruksie wat hiermee saamhang vir die Engelse *game-like activities*, is *activités ludiques*. In Duits bestaan die vorm, *Gamification*, soos reeds vermeld, maar dit is nie die enigste vorm wat voorgestel word nie. Daar word ook volgens die webblad [www.gruenderszene.de](http://www.gruenderszene.de) melding gemaak van *Spielifizierung*.

Tot op hede is daar geen vasgestelde Afrikaanse term vir *gamification* nie. Bosman (2013:148) maak wel melding van twee voorgestelde vertaalekwivalente, naamlik *spelifikasie* en *verpretting*. Na my mening is beide terme ontoereikend. Die term *verpretting* is te vaag, aangesien 'n klaskamersituasie ook met behulp van byvoorbeeld musiek of films verpret kan word. Die beswaar teen die voorgestelde term *spelifikasie* is dat dit moontlik verwarrend kan wees deurdat dit, veral in die taalklaskonteks, geassosieer kan word met *spelling* in plaas van *speel* of *speletjies*. My hoofbeswaar teen

die term is egter dat daar nie maklik op grond van die naamwoord *spelifikasie* 'n werkwoord afgelei kan word om gebruik te word vir die Engelse *gamify* nie.

Weens die gebrek aan 'n amptelike term in Afrikaans en as gevolg van die besware hierbo vermeld, skep ek 'n nuwe Afrikaanse term vir die doel van hierdie studie, naamlik *spelifiëring*. Hierdie Afrikaanse term is gevorm na aanleiding van die bestaande Sweedse term *spelifiering*, uitgespreek [spelifierin]. Die deelteken op die tweede e van die Afrikaanse woord is nodig ten einde die korrekte uitspraak in Afrikaans te verseker. *Spelifiëring* [spelifierin] word as selfstandige naamwoord gebruik. Anders as in die geval van *spelifikasie*, kan die werkwoord *spelifieer* [spelifie:r] maklik van die selfstandige naamwoord *spelifiëring* afgelei word. Die Germaanse stam *speel* pas morfologies ook beter by die Germaanse suffiks *-ifiëring* as by die Romaanse suffiks *-ifikasie*. Hoewel nie een van hierdie twee suffikse in presies daardie vorm as suffikse gelys word nie, kom dit wel voor in die voorbeelde wat Combrink (1990:43) verskaf. Hy gee drie voorbeelde van woorde wat gevorm is met behulp van die suffiks *-kasie*, naamlik *falsifikasie*, *verifikasie* en *personifikasie*. Net soos in die geval van *spelifikasie*, eindig bogenoemde drie woorde almal op *-ifikasie*. Die verskil is dat Combrink (1990:43) se voorbeelde almal Romaanse stamme het, terwyl die stam *speel-* in teenstelling daarmee Germaans is. Die voorbeelde wat hy lys van woorde wat gevorm word met behulp van die suffiks *-ing*, naamlik *beweging*, *aanraking* en *bevegting* se stamme is almal van Germaanse afkoms, en vertoon dieselfde patroon as wat sigbaar is in *spelifiëring*. Op grond hiervan word laasgenoemde term, *spelifiëring*, verder in hierdie studie deurgaans gebruik in plaas van die Engelse *gamification*.

Bush (2016:2) definieer 'n opvoedkundige speletjie as: "An interactive competitive classroom activity designed to practice or elicit production of specific grammatical patterns." Ek stem saam met die definisie, gegewe dat die kompetisiefaktor verwys na individuele mededinging van die taalaanleerder teen hom-/haarself sowel as onderlinge kompetisie tussen individue of groepe in die klas.

Na aanleiding van Bush (2016:2) se definisie, bespreek ek vervolgens speletjies as opvoedkundige hulpmiddel voordat ek die gebruik van speletjies in taalonderrigbenaderings onder die loep neem.

### 2.5.3 Speletjies as opvoedkundige hulpmiddel

In ooreenstemming met die tendens om spelifiëring in byvoorbeeld bemarking te gebruik, word al hoe meer internasionale navorsing gedoen oor die gebruik van speletjies as opvoedkundige hulpmiddel – sien onder meer Rinvolutri en Davis (1995); Warner (2004); Macedonia (2005); Sigurðardóttir (2010); Koh, Kin, Wadhwa en Lim (2011); Dodgson (2015) en Wilson (2015). Dit neem voorts toe in Suid-Afrika, hoewel nog nie spesifiek vir die onderrig van Afrikaans nie. Deur middel van hierdie tesis brei dit uit na Namibië en vind dit ook plaas in Afrikaans. Stellenbosch Universiteit se Internasionale Konsortium vir Onderwysontwikkeling (ICED) het in 2016 reeds 'n voorlopige etiese gedragskode vir spelifiëring in hoër onderwys in Suid-Afrika voorgestel (Rootman-Le Grange, Barnard en Adams 2016). Dit is 'n een bladsy dokument wat in Engels opgestel is – sien Addendum F.

Hoewel spelifiëring as sodanig relatief nuut is, word die bruikbaarheid van speletjies as opvoedkundige hulpmiddel reeds dekades lank erken. Wright, Betteridge en Buckby (1984) voer twee hoofredes aan waarom speletjies in die taalonderrigsituasie nuttig is. Eerstens is die aanleer van 'n taal dikwels uitdagend en selfs moeilik en speletjies dra by tot die volhoubaarheid van die studente se belangstelling. In die tweede plek is dit belangrik vir die daarstel van 'n konteks waarin die studente die verworwe woordeskat sinvol kan benut. Wright et al. (1984) glo dat speletjies juis help om 'n konteks daar te stel waarin dit sinvol en nuttig is vir die student om die taal te leer en te gebruik. Dit strook ook met die vereistes van die taakgebaseerde benadering wat werlikewêreldtaalgebruik in die taalklas aanmoedig.

Nie net is die gebruik van die taal tydens speletjies vir die studente nuttig nie, maar hulle ontwikkel sodoende waardering vir die besonderheid van die taal in plaas daarvan om te dink aan hoe moeilik die werk is, soos blyk uit die volgende aanhaling van Uberman (1998:1):

Games encourage, entertain, teach, and promote fluency. If not for any of these reasons, they should be used just because they help students see beauty in a foreign language and not just problems that at times seem overwhelming.

Dorry (1966:v) het reeds in 1966 klem gelê op die preffaktor in die tweedetaalklas: “One of my strongest beliefs about second language teaching is that the whole process of



teaching and learning should be fun.” Sy is van mening dat dit pret moet wees vir die taalaanleerders sowel as vir diegene wat dit onderrig. Sy beskou weldeurdragte speletjies as “an enjoyable and profitable form of practice to reinforce what has already been taught in a more formal way” (Dorry 1966:v). Dit sluit aan by die onderskeid wat getref word tussen formele en informele leer waar eersgenoemde verwys na doelbewuste leer wat in die klas plaasvind, terwyl informele leer plaasvind buite klasverband, byvoorbeeld wanneer studente buite die klaskamer met mekaar kommunikeer, sosiale media gebruik of rekenaarspeletjies speel (Sorensen en Meyer 2007:560). Hierdie ondersoek poog om aan te toon dat speletjies nuttig is vir sowel formele as informele leer. Graesser, Chipman, Leeming en Biedenbach (2009) sê dat leer wat plaasvind terwyl leerders speel vir hulle ’n genotvolle belewenis gee wat bydra tot die verwerwing van kennis en vaardighede.

Speletjies is van waarde omdat dit beskik oor die volgende eienskappe wat ooreenstem met werklikewêreldkommunikasie:

- Die kommunikatiewe interaksie is doelgerig.
- Die spreker kry onmiddellike terugvoering van die luisteraar rakende hoe suksesvol die kommunikasie was.

Aangesien die studente in kleingroepe werk, word die hoeveelheid praktiese kommunikasie gemaksimaliseer (Larsen-Freeman en Anderson 2011:120).

Vervolgens bespreek ek die rol van speletjies in taalonderrigbenaderings.

#### **2.5.4 Spelifiëring in taalonderrigbenaderings**

Spelifiëring in taalonderrig is nie ’n nuwe fenomeen nie, maar is tans ’n redelik opspraakwekkende onderwerp.

Jones en Kahn (2017:5) onderskei drie vaardigheidsdomeine wat in taalonderrig onderling verbind is:

- kognitiewe vaardighede (soos die werkende geheue, aandagspan en houding/ ingesteldheid teenoor leer en groei);
- emosionele vaardighede (wat mens byvoorbeeld help om frustrasie te hanteer en emosies te bestuur); en
- sosiale en interpersoonlike vaardighede (wat dit moontlik maak om sosiale situasies te navigeer, sosiale tekens te lees en in ’n span te werk).



Speletjies in die klaskamer het die potensiaal om al drie hierdie domeine te betrek.

Spelifiëring in onderrig is in 'n mate omstrede, aangesien onsekerheid bestaan oor wat dit presies behels en of dit pedagogies (en andragologies) kredietwaardig is. Wilson (2015:2) voer aan dat die vermaaklikheidselement van spelifiëring juis bydra tot deelname en die leerder meer ontvanklik maak in die interaksie met die leerinhoud. Sy maak ook die stelling dat spelifiëring nie die aanname maak dat daar deelname en belangstelling sal wees nie, maar juis streef daarna om dit te weeg te bring.

Oslin en Mitchell (2006) in Harvey en Jarrett (2014:279) voer drie redes aan ter steun vir die gebruik van speelgesentreerde benaderings (“game-centred approaches” of “GCAs”):

- die potensiaal om deelname te verbeter;
- die potensiaal om tegnieke oor te dra; en
- die ontwikkeling van besluitneming.

Sommige speletjies vereis 'n totale fisieke reaksie. Die term wat in die Engelse literatuur gebruik word, is *total physical response (TPR)*. Die Afrikaanse term hiervoor is *totale fisiese respons (TFR)*.

Die stigter van die TFR-benadering, wat veral sedert die 1960's in tweedetaalkursusse toegepas is, is James Asher (Adendorff 2017:508). Asher het aldus Larsen-Freeman en Anderson (2011:109) geglo dat vreemdetaalverwerwing gebaseer moet word op die manier hoe kinders hulle eerste taal aanleer. In dié benadering word liggaamstaal en -beweging gesinkroniseer deur die gebruik van aksies/reaksies en direkte bevele. Die taalopvoeders gee volgens Adendorff (2017:508) bevele en die taalaanleerders moet daarop reageer deur die bevele uit te voer: Byvoorbeeld: as die taalopvoeder die bevele “Staan op!” en “Stap na die deur!” gee, doen die taalaanleerders dit. Hierdie benadering sluit kinetiese bewegings deur die gebruik van die hande en arms in. Spraak word in dié benadering vertraag of uitgestel tot die taalaanleerder gemaklik genoeg voel om te begin praat (Adendorff 2017:508). Hierdie benadering word gevolg in die bewegingspeletjie waar slegs die dosent, of 'n student wat self aangedui het dat hy/sy die vrymoedigheid het om die opdragte te gee, terwyl die res van die studente bloot die opdragte moet uitvoer. Meer hieroor in hoofstuk 3.

Larsen-Freeman en Anderson (2011:109) is van mening dat taalopvoeders wat die totale-fisiese-respons-benadering toepas, glo in die belangrikheid daarvan dat taalaanleerders

die taalaanleerproses en die ondervinding om in ander tale te kan praat, moet geniet: “In fact, TPR was developed in order to reduce the stress people feel when they are studying other languages and thereby encourage students to persist in their study beyond a beginning level of proficiency.”

TFR- en ander taalspeletjies vorm deel van die kommunikatiewe taalonderrigbenadering.

Adendorff (2017:509) is van mening dat die kommunikatiewe benadering moeilik is om te definieer aangesien dit verskillende betekenis vir verskillende mense het. Een van die beginsels van die benadering is dat die primêre funksie van taal interaksie en kommunikasie is. Daarom neem kommunikatiewe aktiwiteite volgens Adendorff (2017:510) ’n sentrale plek in die benadering in. Larsen-Freeman en Anderson (2011:127) beweer een manier waarop die taalaanbieder kommunikatiewe aktiwiteite kan skep, is deur middel van speletjies: “Games are used frequently in CLT (Communicative Language Teaching – my invoeging).” Larsen-Freeman en Anderson (2011:127) is voorts van mening dat indien die speletjies goed ontwerp is, studente dit genotvol vind en “they give students valuable communicative practice”. Indien speletjies werklik kommunikatief van aard is, bevat dit die volgende kenmerke van kommunikasie: informasiegaping, keuse en terugvoer (Larsen-Freeman en Anderson 2011:127).

Omdat die navorsing met studente onderneem word, word in die volgende afdeling die gebruik van speletjies in volwassene-onderrig bespreek.

### **2.5.5 Spelifiëring in andragogie**

Lindeman (in Ozuah 2005:83) gebruik die term *andragogie* om onderskeid te tref met *pedagogiek*. Sy hoofrede was dat leer nie soos met kinders met vakkennis as fokus benader moet word nie, maar juis met probleemoplossing in gedagte, waar die volwassene leer ten einde bewus te raak van sy ondervinding en dit te evalueer.

In taalverwerwingskursusse word dikwels ’n onderskeid getref tussen taalonderrig vir kinders en taalonderrig vir volwassenes. Navorsing toon dat hoe jonger die taalaanleerder is, hoe makliker is dit om ’n ander taal te verwerf, maar navorsing toon ook die teendeel, dat volwassenes aanvanklik vinniger as kinders ’n taal verwerf. Adendorff (2013) meld verskeie redes hiervoor: dat volwassenes hulle kognitiewe en metakognitiewe vermoëns gebruik aangesien hulle oor verhoogde metalinguistiese

bewustheid, geheuestrategieë, langer aandaggeheue en probleemoplossingsvaardighede beskik. Die verskil tussen kinderonderdig (pedagogie) en volwassene-onderdig (andragogie) is al deeglik in taalonderrig bespreek en verskillende taalonderrigbenaderings om kinders te onderrig en volwassenes te onderrig, is al voorgestel.

Volgens Kruger (2002:1) is daar “reeds keer op keer bewys dat ten einde leerstof vir kinders meer toeganklik te maak, spel en speletjies ’n integrale deel van die aanbieding van die nuwe leerstof behoort te vorm”. Kruger (2002) het in sy navorsing die vraag gevra: “Dra spel en speletjies in die kurrikulum by tot die motivering van die volwasse leerder?” Hy kom tot die gevolgtrekking dat speel en genot help om volwasse leerders te motiveer en te bemagtig en dat spel en speletjies ’n integrale deel van leer kan en moet wees. Die nut van spelifiëring is nie net beperk tot die pedagogiek (onderrig van kinders) nie, maar bied ook ’n positiewe dinamiek in die andragogie of volwassene-onderdig (Pappas 2013). Hierdie tesis bevestig Kruger (2002) se gevolgtrekking, aangesien die deelnemers aan die praktiese ondersoek ook volwasse leerders is tussen die ouderdom 18 en 29. Meer hieroor in hoofstuk 4.

Die rol van die taalopvoeder is baie belangrik in spelifiëring, in sowel pedagogie en andragogie. Walsh, McGuinness en Sproule (2019:1170) identifiseer drie moontlike ingesteldhede of betrokkenheidsvlakke van die taalopvoeder:

- onbetrokkenheid (“non-participatory”),
- oorbetrokkenheid (“over-participatory”) en
- gepaste betrokkenheid (“appropriately participatory”).

Hulle waarsku dat die gepaste vlak van betrokkenheid nodig is vir die effektiewe gebruik van speletjies in die klas. Dit behels dat die taalopvoeder die klas nie te veel moet rig nie, maar dat die klas ook nie totaal leerdergesentreerd moet wees nie.

Ozuah (2005:84) bespreek ses aannames rakende volwassene-onderdig:

- Volwassenes moet eerstens weet wat die waarde en nut van iets is voordat hulle dit sal leer.
- Dit is vir hulle belangrik dat hulle outonimiteit erken word.

- Hulle beskik oor meer ondervinding as kinders, en kan dus meer suksesvol omgaan met tegnieke wat staatmaak op probleem-oplossing, groepbesprekings en simulering.
- Volwassenes is meer bereidwillig om iets te leer wat hulle glo hulle sal help om situasies en probleme te hanteer wat hulle in die werklikheid sou teëkom.
- Hulle benadering tot leer is probleem-, taak- en lewensgesentreerd.
- Laastens word die aanname gemaak dat hoewel hulle sal reageer op motivering van buite, is hul dryfkrag primêr interne motivering en doelgedrewenheid.

Spelifiëring sluit ten nouste hierby aan, aangesien dit vir die taalaanleerders die geleentheid skep om selfstandig die woordeskat en uitdrukkingsvermoë wat hul leer aan te wend en onmiddellik die bruikbaarheid daarvan te ervaar.

Smith en Strong (2009:9) beweer: “In the adult classroom, innovative teaching can integrate stimulating and enjoyable tasks into a congenial classroom environment to provide occasions for engagement.” Dis juis hierdie genot en interaksie wat opmerklik is by UNAM se studente wanneer speletjies gebruik word omdat dit hulle die geleentheid bied om hulle kennis prakties aan te wend in ’n nie-intimiderende situasie. Die pretfaktor laat die studente vir die oomblik vergeet van die spanning of huiwering wat met die aanleer van ’n nuwe taal geassosieer word. Meer hieroor in hoofstuk 4.

Ek verskaf vervolgens kortliks ’n oorsig oor die gebruik van speletjies by die UNAM se taalverwerwingsvakke.

### **2.5.6 Spelifiëring in die praktyk by UNAM**

Verskillende tipes speletjies kan in die taalklas aangewend word, onder andere die gebruik van rolspel. Larsen-Freeman en Anderson (2011:128) beklemtoon die lewensgetroue natuurlike onvoorspelbaarheid van rolspel, aangesien dit relatief ongestruktureerd is deurdat studente in ’n groot mate self besluit wat hulle vir mekaar gaan sê. Hulle ontvang ook onmiddellike terugvoering van mekaar oor die effektiwiteit van hulle kommunikasie.

Die dosente in die vakgroepe Duits, Frans, Portugees en Spaans aan die Universiteit van Namibië maak reeds vir etlike jare gebruik van speletjies in hulle taalverwerwingsklasse. Die dosente van hierdie vier vakgroepe het as deel van hierdie ondersoek ook ’n vraelys hieroor voltooi. Dit sal in meer besonderhede bespreek word in hoofstuk 4.

Ek het ook in die afgelope paar jaar spelifiëring in my taalverwerwingsklasse gebruik. Die studente in die Afrikaanse tweedejaarsklas het byvoorbeeld 'n rolspel gedoen waar die een student die winkelier was wat produkte verkoop aan 'n vrou en haar kind. Toe die kind 'n vrug op die tafel sien waarvan sy nie die naam geken het nie, het sy, getrou aan die werklike wêreld, haar ma gevra: "Mamma, wat is dit?" Toe die student wat die rol van die winkelier vertolk het, opmerk dat die student wat die rol van die ma vertolk het ook nie die woord kon onthou nie, het sy gesê: "Ek sien u kind hou van die nartjie. Koop dit vir haar, dis nie duur nie."

Aangesien die studente mekaar op hierdie manier kan ondersteun, skep dit 'n veilige omgewing waarin studente se affektiewe filter verlaag en leer geoptimaliseer word. Bogenoemde speletjie en ander soortgelyke taalspeletjies moedig die studente aan om betrokke te wees en deel te neem in die klas, soos ook gevind is deur ander navorsers, byvoorbeeld Ersöz (2000:1) wat van mening is: "Games are highly motivating since they are amusing and at the same time challenging. Furthermore, they employ meaningful and useful language in real contexts. They also encourage and increase cooperation."

Speletjies is volgens Gerber (2014:48) inherent sosiaal van aard. Sy gaan ook verder deur te sê dat speletjies gereeld staatmaak op, wat sy noem, *crowdsourcing* oftewel *akademiese sinergie*, waar deelnemers se gesamentlike vaardighede ingespan word om oplossings te kry. Waar taalspeletjies met UNAM se studente gespeel is, was dit opvallend hoe studente op mekaar se sterkpunte en kennis steun om 'n taak suksesvol af te handel. Hierdie samewerking gebeur spontaan wanneer die studente fisies saam aan 'n taak werk. Dit is een van die hoofredes waarom hierdie ondersoek nie fokus op elektroniese speletjies nie, aangesien dit die sinergie en spontane samewerking sou inhibeer indien elkeen afsonderlik op 'n rekenaar of selfoon sou werk.

Die ander belangrike rede is die praktiese beperking van toegang tot elektroniese speletjies. Hoewel heelwat van UNAM se studente oor selfone en toegang tot rekenaars beskik, is die toegang is nie onbeperk nie. Hulle moet soms in lang rye staan om 'n rekenaar te kan gebruik en wanneer hulle nie op kampus is nie, het hulle ook nie noodwendig internettoegang nie. Die elektroniese hulpmiddels in die klaskamers is nie altyd in 'n werkende toestand nie, en sommige van die klaskamers het slegs swartborde of witborde sonder enige elektroniese apparate.

Speletjies wat goedkoop en draagbaar is, kan ten alle tye toeganklik wees vir al die studente, nie slegs vir die bevoorregte studente nie. Hoewel hierdie studie fokus op universiteitstudente, is 'n langtermyn doelwit dat speletjies mettertyd gebruik sal word in enige skool in Namibië waar Afrikaans onderrig word. Daarom moet die skole se omstandighede in ag geneem word. Sedert 2014 betaal ouers nie meer skoolfonds aan staatskole nie. Dit het 'n negatiewe uitwerking op die hulpbronne tot beskikking van die skole. Juis daarom volg ek nie die moderne neiging om elektronies te gaan nie, maar wil eerder speletjies gebruik wat ewe goed aangewend kan word in 'n groot skool in Windhoek as in 'n plattelandse skooltjie waar selfs elektrisiteit nie 'n gegewe is nie.

Die meeste speletjies wat effektief in die klaskamer benut word, sou waarskynlik weldra omgeskakel kan word in elektroniese formaat. Hierdie studie fokus op die effek van die pretfaktor en emosionele impak van die taalspeletjies as sodanig, en nie soseer op die formaat nie. Die aard van die speletjies is wel uiters belangrik. Sorensen en Meyer (2007:559) praat van ernstige speletjies of *serious games* met 'n agenda wat verder strek as blote vermaak. Caon (2006:38) beskryf die didaktiese speletjie as: “the playful-like experience, (projected and run by the teacher for didactic, educative and not shallow recreational purposes)”. Hieruit blyk dit duidelik dat die speletjie as didaktiese hulpmiddel sorteer onder *edutainment* of opvoedvermaak.

In die volgende afdeling word die speletjieselemente wat vir die taalverwerwingsklas nodig is, onder die loep geneem.

### **2.5.7 Speletjieselemente in die taalverwerwingsklas**

Kapp (2014:8) identifiseer sekere elemente wat spelifiëring 'n kragtige hulpmiddel in die klaskamer maak. Dit sluit onder meer spelers, uitdagings, reëls, interaktiwiteit, terugvoering, kwantifiseerbare resultate en emosionele reaksie in.

Figueroa-Flores (2015) bespreek die aanwending van spelifiëring binne die tweedetaalverwerwingsklas. Hoewel hy fokus op die gebruik van elektroniese speletjies, is die elemente daarvan ook van toepassing op nie-elektroniese speletjies.

Die volgende tabel van speletjieselemente en definisies is oorgeneem uit Figueroa-Flores (2015:39) en ek het dit in Afrikaans vertaal.

**Tabel 3: Speletjieselemente en definisies (Figuro-Flores 2015:39)**

<b>Speletjieselement</b>	<b>Definisie</b>
Punte <i>Points</i>	Numeriese akkumulasie op grond van sekere aktiwiteite
Toekennings / Plakkers <i>Badges</i>	Virtuele embleem wat prestasie verteenwoordig
Ranglys <i>Leaderboards</i>	Rangering van taalaanleerders op grond van sukses behaal
Vorderingstaat <i>Progress bars / Progression</i>	Toon die status van die taalaanleerder
Prestasiegrafiek <i>Performance graph</i>	Toon die prestasie van die taalaanleerder
Mylpale / trappe / stappe <i>Quests</i>	Onderskeie take wat die taalaanleerders moet afhandel ten einde die speletjie te voltooi
Vlakke <i>Levels</i>	Afdelings of dele van die speletjie
Avatars <i>Avatars</i>	Visuele afbeelding of alter ego van die taalaanleerder
Sosiale elemente <i>Social elements</i>	Verhoudings of bande met ander taalaanleerders deur middel van die speletjie.
Beloning of beloningsstelsel <i>Rewards / reward system</i>	Sisteen om taalaanleerders te motiveer om 'n taak te voltooi of mylpaal te bereik

Hoewel Figueroa-Flores (2015:39) hierdie tabel saamgestel het met elektroniese speletjies in gedagte, is ek van mening dat baie van die elemente ook van toepassing op nie-elektroniese taalspeletjies is.

*Punte* verwys myns insiens na die punte wat die individu in die natoets behaal, veral in vergelyking met die punte in die voortoets behaal, aangesien dit letterlik die woordeskatuitbreiding tydens daardie lesuur vergestalt.

Die taalopvoeder kan gebruik maak van aanmoedigende *plakkers* of sterre wat op die natoetse geplak word, byvoorbeeld 'n groen ster indien die natoets geslaag is, 'n silwer

ster indien die student 'n onderskeiding (75% of meer) behaal het en 'n goue ster indien hy/sy volpunte daarvoor behaal het.

Om etiese redes, is daar in hierdie studie nie gebruik gemaak van 'n *ranglys* nie, ten einde die deelnemers se anonimiteit en privaatheid te verseker, maar dit sou onder ander omstandighede heel waarskynlik as aanmoediging kan dien indien die onderwyser die top 5-studente se name op 'n ranglys teen die muur sou vertoon.

Die volgende element, naamlik die *vorderingstaat*, dui volgens Figueroa-Flores (2015:39) die status van die taalaanleerder aan. Ek stem egter nie hiermee saam nie, aangesien die status reeds met behulp van die ranglys of "leaderboard" aangedui word. 'n Sinvolle gebruik hiervan is byvoorbeeld om aan te dui hoeveel van die speletjies die student gespeel het, en hoeveel van die voor- en natoetse hy/sy voltooi het. Hierdie aspek is belangrik, aangesien studente nie noodwendig al die verpligte klasse bywoon nie, of slegs die natoets doen, aangesien hulle te laat vir die voortoets opdaag.

Vir elke taalaanleerder sou 'n *prestasiagrafiek* opgetrek kon word en dit kan uitstekend aangewend word, veral in die vorm van 'n tweekleurige staafgrafiek, om telkens die student se prestasie in die voortoets met die prestasie in die natoets te vergelyk. Dit bied voorts 'n goeie algehele oorsig wat dit moontlik maak om die taalaanleerder se prestasie in al die onderskeie toetse te vergelyk. Hierdie grafiek sou ook duidelik toon waar 'n taalaanleerder 'n spesifieke lesing of voortoets gemis het, soos reeds hierbo verduidelik, wat hieraan 'n tweeledige funksie gee.

Die *mylpale/trappe/stappe* dui op die verskillende take wat die taalaanleerder binne een speletjie moet bemeester, byvoorbeeld:

- Mylpaal 1: Ontmoet jou speelmaat. (Tydens hierdie stap moet beide taalaanleerders hulle name vir mekaar sê, hand skud en sê: "Aangename kennis".)
- Mylpaal 2: Skommel en pak die kaartjies onderstebo in netjiese rye.
- Mylpaal 3: Speel die geheuespeletjie deur telkens beurte te maak om twee kaartjies op 'n slag om te draai met die hoop om die bypassende kaartjies te vind, tot al die pakkies gemaak is.
- Mylpaal 4: Tel die hoeveelheid pakkies wat elke deelnemer het. Die een met die meeste pakkies is die wenner.
- Mylpaal 5: Skud hand. Wens die wenner geluk. En bedank jou speelmaat.



Die *vlakke* van die speletjie dui op die moeilikheidsgraad van die speletjie wat elke individu byvoorbeeld self sou kon bepaal. Byvoorbeeld met die geheuespeletjie waar die pakkie op vlak 1 gewoonlik uit twee identiese kaartjies bestaan waarop daar 'n prentjie sowel as die naam van 'n spesifieke vrug is, bestaan die pakkie op vlak 2 uit een kaartjie waarop 'n prentjie van die vrug is en een kaartjie waarop slegs die woord is. Sou twee of meer taalaanleerders besluit dat die speletjie te maklik vir hulle is, kan hulle die speletjie op vlak 2 speel ten einde akademiese verveeldheid te voorkom. Meer oor akademiese verveeldheid in Afdeling 2.5.

*Avatars* is meer van toepassing op elektroniese speletjies, maar kan wel in 'n mate by nie-elektroniese speletjies gebruik word deurdat die taalaanleerders, wanneer hulle in groepe werk, vir hulle groep 'n naam kan kies, byvoorbeeld Duikers en Steenbokke. Die dosent kan hierdie name op die swartbord skryf waarop die punte aangedui word, soos byvoorbeeld met die tyd-speletjie (sien hoofstuk 3). Deurdat die taalopvoeder elke groep met behulp van hul spannaam aanspreek, dra dit by tot 'n gevoel van samehorigheid in die groep en die individu voel veiliger aangesien die klem op die span val en nie op die individu nie. Waar 'n globale simuleringspeletjie in 'n taalverwerwingsklas gebruik word, soos in die Vakgroep Frans by UNAM, is die rol wat die taalaanleerder aanneem, byvoorbeeld die eiendomsagent van die gebou waarin al die karakters tuisgaan, ook soos 'n avatar.

*Sosiale elemente* speel 'n rol in die vorm van spanmaats tydens groepwerk, byvoorbeeld waar die een taalaanleerder 'n beurt kry om die tyd aan te dui deur die wysers op die kartonhorlosie te draai, die volgende een 'n beurt kry om die horlosie aan die teenstaanders te toon en nog 'n derde een die korrekte tyd op 'n papier op die knipbord te skryf. 'n Ander voorbeeld is in die geval van rolspel waar die een taalaanleerder moontlik die winkelier speel en die ander twee die ma en die kind is.

Die beloningsstelsel tree in werking wanneer die taalaanleerders die geleentheid kry om hulle verworwe woordeskat in 'n volgende klas te benut, byvoorbeeld wanneer hulle 'n paragraaf moet skryf wat hulle nuutaangeleerde woordeskat moet bevat, of wanneer die taalaanleerders in 'n predikaattoets of eksamen, wat hulle woordeskat toets, dieselfde peil handhaaf of selfs beter presteer as in die natoets.

Omdat hierdie navorsing ondersoek instel na die gebruik van speletjies en die skakeling daarvan met die affektiewe filter, val die fokus ook op akademiese emosies, soos genoem in afdeling 2.1.

## **2.6 Slot**

Op grond van die navorsing soos hierbo bespreek, is ek van mening dat taalspeletjies as deel van 'n taakgebaseerde benadering in die taalverwerwingsklas effektief aangewend kan word. Die gebruik van speletjies kan moontlik bydra om positief-aktiverende emosies in die vreemdetaalklas aan te wakker en negatief-deaktiverende emosies, byvoorbeeld verveeldheid, moedeloosheid of angstigheid, te verminder wanneer die studente die taalspeletjies geniet en die sukses wat hulle in die speletjie ondervind, weer lei tot werksbevreëdiging wat hul opnuut vul met die hoop dat hul Afrikaans sal kan bemeester. Indien die affektiewe filter verlaag kan word deurdat die studente speletjies speel, sou die verlaagde affektiewe filter daartoe lei dat die studente meer ontvanklik is vir leer. Die positiewe emosies wat hulle in die klassituasie ervaar, dra weer by tot hulle motiveringsvlakke, wat 'n tornado-effek tot gevolg het, soos voorgestel deur Griffiths (2018). Dit is teen die agtergrond van die geraadpleegde bronne in die voorafstudie wat die navorsingsprobleem, doelwitte en metodologie van hierdie tesis gevorm en ontwikkel is.

# Hoofstuk 3: Navorsingsmetodologie

## 3.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk fokus op die werkswyse wat gevolg is met die praktiese ondersoek van die invloed van spelifiëring tydens die onderrig van woordeskat in die Afrikaanse taalverwerwingsklas aan die Universiteit van Namibië (UNAM). Die navorsingsontwerp, die etiese klaring, die deelnemers, die veranderlikes, sowel as die proses van data-insameling en -analise word in diepte bespreek. Die deelnemers aan die studie is studente van die module LAB3582 *Afrikaans vir Beginners*. Ek is sedert 2003 verantwoordelik vir die dosering van Afrikaanse taalverwerwing by UNAM en maak daarom ook waarnemings op grond van my ondervinding as vreemdetaaldosent. As 'n bykomende bron van inligting, het vier ander vreemdetaaldosente van UNAM ook 'n vraelys voltooi wat handel oor hulle ondervinding met die gebruik van spelifiëring met die onderrig van onderskeidelik Duits, Frans, Portugees en Spaans.

## 3.2 Navorsingsontwerp

Mouton en Marais (1990:35) beskryf die doel van die navorsingsontwerp soos volg:

Die doel van 'n navorsingsontwerp is om die betrokke navorsingsprojek sodanig te beplan en te struktureer dat die uiteindelijke geldigheid van die navorsingsbevindinge verhoog word.

Dus kan die navorsingsprojek verstaan word as die beplanning van die wyses waarop versamelde data georganiseer word, met die hoofdoel om geldige navorsingsbevindinge te verkry sodat die gestelde navorsingsdoelwitte bereik kan word.

Net soos in die geval van Sass (2017) se ondersoek, is die metode wat hier gebruik is, nie uitsluitlik 'n eksperiment of waarneming nie. Dit behels aksienavorsing wat die studente wat onder die soeklig kom in so 'n mate betrek deur middel van hulle eie refleksie op hulle belewenis, dat hulle nie bloot subjekte is wat ondersoek word nie. Juis daarom word die term *deelnemers* deurgaans in dié ondersoek gebruik.

Die gemengde navorsingsmetodologie wat aangewend is vir hierdie navorsing sluit 'n eksperiment in, wat oor vyf weke gestrek het, waaruit kwantitatiewe data verkry is. Na afloop van die eksperiment, is nog 'n komponent bygevoeg deur middel van die

reflektiewe vraelys wat deur die deelnemers van die proefgroep sowel as die kontrolegroep beantwoord is. Uit hierdie vraelyste is verdere kwantitatiewe data en kwalitatiewe data bekom. Die hoofdoel van die kwalitatiewe studie is volgens Merriam (2002:39) om die betekenisvolheid van mense se ervarings insake aspekte van hul leefwêreld te verstaan. Merriam (2002:78) meen verder dat kwalitatiewe navorsing sosiaal gekonstrueer word deur beskrywing en inhoud te gee aan individue se interaksie met hul leefwêreld. 'n Basiese interpretatiewe, kwalitatiewe navorsingsformaat is gebruik, want die formaat verteenwoordig die essensiële kenmerke en riglyne waarvolgens kwalitatiewe navorsing gedoen word (Merriam 2002:5-7).

'n Navorsingsontwerp kan kwalitatief en/of kwantitatief van aard wees. Volgens Johnson en Christensen (2004:32-35) is 'n kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsraamwerk gebaseer op individuele verskille en persepsies van 'n bepaalde situasie. Die navorsingsraamwerk word gebruik om verskillende doelwitte te bereik. Die gemengde navorsingsmetode met kwalitatiewe en kwantitatiewe aspekte is gebruik ten einde triangulering van die resultate moontlik te maak, soos in die studie onderneem deur Sass (2017). Buiten die resultate wat verkry is deur die eksperiment en reflektiewe vraelyste van die studente, is 'n verdere dimensie ingebring deur 'n vraelys wat voltooi is deur vier dosente wat taalverwerwing aan die Universiteit van Namibië onderrig, in onderskeidelik Duits, Frans, Spaans en Portugees. Hierdie vraelyste handel oor hulle menings oor spelifiëring op grond van hulle ondervinding daarmee in hulle taalklasse.

Gevallestudies ondersoek in diepte die ryk en duidelike beskrywing van gebeure of groepe wat relevant is vir 'n spesifieke situasie (Gay, Mills en Airasian 2009). Volgens Creswell (2015:30-31) is 'n kwalitatiewe gevallestudie ideaal om in enkele of verskeie situasies te leer hoe mense 'n spesifieke probleem aanspreek. 'n Gevallestudie as navorsingsontwerp leen sig uitstekend om die spesifieke situasie van woordeskatuitbreiding van studente in die taalverweringsprogram aan die Universiteit van Namibië te ondersoek.

Gay et al. (2009) beklemtoon voorts dat 'n gevallestudie meer konkreet is en die inligting wat verkry word, stem in baie gevalle ooreen met die navorser se eie ondervinding omdat sulke kennis gewoonlik baie onderskeidend is. Die gevallestudie in my navorsing het betrekking op die deelnemers se ervarings ten opsigte van die taalspeletjies wat gebruik

is in die Afrikaanse taalverweringsprogram. Die doel is om die *hoekom* en nie net die *wat* te ondersoek nie.

### 3.3 Deelnemers

Die studente is lukraak in twee groepe van 11 verdeel en hierdie indeling is deurgaans gehandhaaf ten einde vergelykbaarheid van die resultate moontlik te maak. Die enigste verskil tussen die twee groepe se lesse, is dat die proefgroep se lesse speletjies tydens die taakfase bevat, terwyl die kontrolegroep nie speletjies gespeel het nie. Ter wille van deelnemeranonimiteit is daar 'n kodenaam toegeken aan elke deelnemer wat te alle tye in die ontleding en bespreking van die data gebruik is. Die kodename bestaan telkens uit 'n letter, wat die groep aandui, en 'n numeriese waarde. Die letter is onderskeidelik 'n K, in die geval van die kontrolegroep, en 'n P in die geval van die proefgroep. Die numeriese waardes strek van 1 tot 11. Sodoende vorm die kombinasie van die letter en numeriese waarde 'n unieke kodenaam wat elkeen van die aanvanklike 22 deelnemers in die klas verteenwoordig, byvoorbeeld "K1" vir deelnemer een in die kontrolegroep en "P1" vir deelnemer een in die proefgroep. Dit is gebaseer op die sisteem wat Sass (2017) in 'n soortgelyke studie gebruik het.

In Sass se proefneming het sy van die deelnemers verwag om self hulle kodename op die dokumente aan te bring. Indien deelnemers hul kodename vergeet het, is hulle uit die ondersoek weggelaat ter wille van databetroubaarheid. Ek stem saam met Sass (2017) se bewegegrede, maar aangesien die populasie wat ondersoek word reeds so beperk is, het ek besluit om die prosedure in 'n geringe mate aan te pas. In hierdie studie moes die deelnemers hulle noemname op die dokumente gebruik. Hierdie name is na die les deur my vervang met die korrekte kodenaam sonder dat enige iemand anders die dokumente met die noemname gesien het. Sodoende is die maksimum hoeveelheid bruikbare data verseker sonder dat deelnemeranonimiteit ingeboet is.

Al die studente het vrywilliglik aan die eksperiment deelgeneem. Die proses is deeglik aan hulle verduidelik, hulle het die inligtingstuk ontvang en hulle het die toestemmingsvorme onderteken. Soos blyk uit die ontbrekende kodename in die reeks, moes enkele van die studente onttrek as gevolg van vakkeusebotsings. Daar is ook van die toetse wat onbruikbaar was, aangesien die betrokke deelnemers te laat by die klas opgedaag het en daarom nie die voortoets voltooi het nie. Die natoets was dan onbruikbaar, aangesien dit

met niks vergelyk kon word om die vlak van woordeskatgroei in die betrokke tema te bepaal nie.

Uit die drie jaargange wat deel vorm van die UNAM se Afrikaanse Taalverwerwingsprogram, was die beginnersgroep in die eerstejaarsmodule die aangewese groep om by die navorsing te betrek. Die rede hiervoor is drieledig. Eerstens beskik hierdie groep oor die minste Afrikaanse woordeskat en juis daarom moet daar as deel van die formele onderrig nog geweldig baie tyd bestee word aan woordeskatuitbreiding, wat juis deel vorm van die kernfokus van dié navorsing.

Tweedens is die eerstejaarsmodule ook wat getalle betref die meer geskikte groep. Daar is jaarliks ongeveer 20 studente in die eerstejaarsklas, terwyl die tweede- en derdejaarsgroep normaalweg uit minder as tien studente bestaan.

Derdens was hierdie groep se klasrooster ook ideaal om die navorsing moontlik te maak sonder om die studente se klaswisseling te kompliseer. Daar is op die rooster vier moontlike lesure per week aangedui wat aan die module *LAB3582 Afrikaans vir Beginners* toegewys is, hoewel die Senaat van die Universiteit van Namibië dit goedgekeur het dat 'n eerstejaarsmodule vir 12 krediete op vlak 5 slegs drie lesure per week benodig. Twee van die periodes word aangebied vir die klas as geheel, maar die derde lesuur is spesifiek vir woordeskatbou – wat beteken dat die praktiese ondersoek vir die twee groepe afsonderlik op die twee oorblywende dae plaasgevind het.

Dit beteken dat ek die praktiese ondersoek kon doen, sonder dat die deelnemers ekstra tyd sou moes opoffer. Dit was dus nie problematies om 'n geskikte tydgleuf te vind te midde van roosterbotsings van studente met verskillende studierigtings nie. Dit was absoluut essensieel, aangesien die betrokke studente van die Fakulteit Menslike en Sosiale Wetenskappe, vir verskillende graadkursusse geregistreer is, onder andere Sielkunde en Mediastudies. Daarbenewens was daar ook studente betrokke uit ander fakulteite, insluitende Regte, Onderwys en Natuurwetenskappe. Hoewel die module geen krediete kan bydra vir studente van laasgenoemde ander fakulteite nie, het die studente die klasse uit vrye keuse gevolg omdat hulle die waarde van Afrikaans binne die Namibiese konteks verstaan.

Aangesien 'n redelike hoeveelheid van die studente wat hierdie module volg, dit neem as 'n ekstra module, was nie almal eerstejaarstudente nie, hoewel dit 'n eerstejaarmodule is.

Die studente se ouderdom wissel gewoonlik van 18 tot 22, in uitsonderlike gevalle met 'n student wat selfs in die dertig is. Tydens die betrokke semester waarin die eksperiment gedoen is, was daar juis twee deelnemers wat reeds besig was met hul meestersgrade. Hulle was onderskeidelik 27 en 29. Dit is interessant vir die ondersoek, aangesien dit insig gee in die kwessie of taalspeletjies ook nuttig is as deel van andragogie, dus nie slegs vir kinders nie, maar wel ook vir volwasse studente.

Sommige van die deelnemers was nultaalsprekers van Afrikaans, byvoorbeeld die twee studente afkomstig uit Europa wat eers gedurende die tweede semester van 2018 by die UNAM begin studeer het en geen vorige blootstelling aan Afrikaans gehad het nie. Die deelnemers wat afkomstig was uit ander Afrika-lande het reeds in 'n mindere of meerdere mate tydens die eerste semester van 2018 by UNAM in aanraking gekom met Afrikaans, soos ook die geval was met die Namibiese studente. Sommige van die deelnemers het die voorafgaande module vir Afrikaanse Taalverwerwing, Grondslag van Afrikaans, of soos dit in die prospektus van die Universiteit opgeteken is, *LAB3511 Foundations of Afrikaans* geneem. Op grond van die toelatingsvereistes vir die module, Afrikaans vir Beginners, was al die deelnemers dus beginners, maar slegs twee was nultaalsprekers in die volle sin van die woord. Die gemeenskaplike faktor was steeds dat al die deelnemers hulle kennis van Afrikaans, insluitende woordeskat, wou verbeter.

Al die deelnemers het vrywilliglik aan die eksperiment deelgeneem, en kon hulle op enige stadium van die ondersoek onttrek. Die studente was almal gretig om deel te neem en niemand het onttrek nie. Maar die deelnemers het soms 'n klas gemis, of laat opgedaag. Dit het tot gevolg gehad dat daar dan vir daardie spesifieke tema geen data van die afwesige deelnemer versamel kon word nie. Waar 'n deelnemer laat by die klas aangekom het, en dus nie die voortoets geskryf het nie, maar wel betyds was vir die natoets, is ook die natoets uit die ontleding weggelaat ten einde databetroubaarheid te verseker.

### 3.4 Veranderlikes

Die veranderlikes wat deel vorm van hierdie ondersoek is:

- Konstante veranderlikes: dosent, klaskamer, vyf temas, vyf voortoetse, vyf natoetse, 'n reflektiewe vraelys
- Onafhanklike veranderlike: taalspeletjies

- Afhanklike veranderlikes: aanvanklike woordeskat, uiteindelijke woordeskat, aanvanklike emosie, uiteindelijke emosie, persoonlike speletjievoorkeur

### 3.5 Etiese klaring

Die Universiteit van Namibië bepaal dat etiese klaring eerstens verkry moet word van die instansie waar die navorser vir die studie geregistreer is. Nadat die etiese klaring van die Universiteit Stellenbosch verkry is, is daar vir insgelyke klaring van die Universiteit van Namibië aansoek gedoen, wat ook toegestaan is.

Volgens die regulasies van die Stellenbosch Universiteit, is daar om etiese klaring aansoek gedoen by die Departementele Etiek Siftingskomitee (DESK) wat die navorsingsvoorstel, vraelyste en lesbeplannings in oorweging geneem het en die nodige toestemming gegee het om voort te gaan met die proses – sien Addendum G. Die aard van die navorsing was sodanig dat dit minimale risiko van enige ongemak vir die deelnemers inhou. Die DESK se etiese goedkeuring is daarna saam met al die ondersteunende dokumentasie voorgelê aan die Universiteit van Namibië se navorsingsetiekkomitee (UREC – University of Namibia Research Ethics Committee), aangesien die navorsing gedoen is met studente van UNAM as die deelnemers. Die UREC het ook die navorsing as 'n lae risiko ondersoek bevestig en daarna 'n etiese klaringsertifikaat uitgereik met die verwysingsnommer: FHSS/325/2017 – sien Addendum H.

Die voorwaardes van die klaring deur die twee universiteite was soos volg:

- Die studente wat as moontlike deelnemers genader word, moet deeglik ingelig word wat betref die doel van die ondersoek en wat hul betrokkenheid daarby sal behels. Hulle moet ook voldoende geleentheid kry om enige vrae hieroor te vra.
- Die deelname moet heeltemal vrywillig wees.
- Enige student wat sou kies om nie deel te neem nie, of om op enige stadium te onttrek, mag nie op enige wyse benadeel word nie.
- Die data moet op so 'n wyse versamel, bewaar en bespreek word, dat die deelnemers se identiteit beskerm is en dat hul anonimiteit verseker is.
- Die data mag ook vir geen ander doel as vir die betrokke goedgekeurde navorsingsprojek gebruik word nie.

Ek het in my navorsing aan al bogenoemde voorwaardes voldoen.



### 3.6 Instrumente

Die eksperiment het oor 'n tydperk van vyf weke plaasgevind en is gedoen met studente wat die eerstejaarsmodule *Afrikaans vir Beginners* aan die Universiteit van Namibië gevolg het tydens die tweede semester van 2018. Die klas is lukraak in twee groepe opgedeel. Al die studente sou twee van die weeklikse lesings saam bywoon, maar die twee groepe het die derde lesing op afsonderlike dae bygewoon. Hierdie afsonderlike lesings het in alle opsigte behalwe één ooreengestem. Die tema wat behandel is, die dosent, die klaskamer, die taakgebaseerde benadering, die pretake en die posttake was alles eenders, met die uitsondering van die taalspeletjie wat elke week tydens die taakfase slegs met die proefgroep gebruik is.

Die instrumente wat gebruik is, is toetse en vraelyste. Dit beslaan vyf voortoetse en vyf natoetse, elk met 'n emosionele en 'n woordeskatkomponent. Na afloop van die vyf weke, het die deelnemers 'n finale reflektiewe vraelys voltooi. Die twee deelnemervraelyste verskil slegs wat betref die gebruik van speletjies. Die kwantitatiewe data is verkry uit die voor- en natoetse, sowel as uit die geslote vrae op die vraelys. Die komponente van die vraelys wat oop vrae bevat, is aangewend ten einde kwalitatiewe data te bekom.

'n Addisionele vraelys rakende die gebruik van spelifiëring, wat bestaan uit enkele geslote vrae vir kwantitatiewe doeleindes, sowel as oop vrae vir kwalitatiewe doeleindes, is ingevul deur die dosente wat verantwoordelik is vir die onderrig van taalverwerwing in onderskeidelik Duits, Frans, Portugees en Spaans aan die Universiteit van Namibië.

### 3.7 Prosedure

Die studente is reeds aan die begin van die semester ingelig oor die navorsing wat onderneem sou word. Aangesien deelname absoluut vrywillig moes wees, het hulle die geleentheid gekry om aan te dui of hulle wel daaraan sou wou deelneem. Die hele klas het positief gereageer, en na afloop van die etiese klaringsproses by die Universiteit Stellenbosch sowel as by die Universiteit van Namibië, het hulle weer die geleentheid gekry om te besluit of hulle wou deelneem, waarna hulle die toestemmingsvorm (sien Addendum A) voltooi het en die inligtingstuk (sien Addendum B) ontvang het. Sou daar enige student wees wat nie wou deelneem nie, sou hy/sy steeds die keuse hê om óf die Dinsdag- óf die Woensdag-periode by te woon, maar sou dan nie verplig wees om tydens

die gekose lesuur die betrokke papierwerk te voltooi nie. Daar was egter geen studente wat nie aan die ondersoek wou deelneem nie.

Die pretaakfase en die posttaakfase van die twee groepe was eenders. Die kern van die eksperiment lê in die verskillende taakfases. In die kontrolegroep is die woordeskatonderrig in die taakfase gedoen deur middel van meer tradisionele driloefeninge. Daarteenoor is die woordeskatonderrig van die proefgroep gedoen met behulp van die taalspeletjies wat in 3.7.1 tot 3.7.5 uiteengesit word.

Die stappe van 'n taakgebaseerde les, soos in my empiriese ondersoek gebruik is vir elkeen van die vyf woordeskatlesse, lyk soos volg:

Pretaak		
In hierdie tesis, is dit die fase waarin die <b>voortoets</b> geskryf word. In die eerste afdeling van die voortoets dui die deelnemers aan of hulle aanvanklike emosie <i>positief, neutraal of negatief</i> is. Die tweede afdeling is vrae oor die dag se tema om die aanvangswoordeskat van die deelnemers te bepaal. Na ongeveer 10 minute handig hulle die toetse in.		
Taak		
<b>1. Opdrag</b> Die dosent behandel die dag se tema met die deelnemers en verduidelik hoe die woordeskat ingeoefen sal word. In die geval van die proefgroep, word die dag se speletjie verduidelik en na gelang van die speletjie word die klas opgedeel in pare/kleingroepies of twee spanne.	<b>2. Uitvoering</b> In die <u>kontrolegroep</u> word lyste herhalend deur die dosent en die studente gelees. <hr/> <b>2. Uitvoering</b> In die <u>proefgroep</u> word die taalspeletjie gespeel.	<b>3. Rapportering</b> Die deelnemers kry geleentheid om te sê met watter woorde hulle nog sukkel. <hr/> <b>3. Rapportering</b> Die deelnemers bepaal wie die speletjie gewen het.

Posttaak	
<p><b>Analise</b></p> <p>In hierdie tesis, is dit die fase waarin die <b>natoets</b> geskryf word. Hierdie toets is in alle opsigte identies aan die voortoets. Die eerste afdeling van die voortoets bestaan uit 'n tabel waarop die deelnemers aandui of die emosie wat hulle op daardie stadium ervaar <i>positief</i>, <i>neutraal</i> of <i>negatief</i> is. Die tweede afdeling is vrae oor die dag se tema om die uiteindelijke woordeskat van die deelnemers te bepaal. Na ongeveer 10 minute handig hulle die toetse in.</p>	<p><b>Oefening</b></p> <p>Die dosent deel die dag se notas met korrekte antwoorde uit en motiveer die deelnemers tot woordeskatvaslegging deurdat hulle dit tuis gaan hersien en in die praktyk gebruik.</p>

**Figuur 3: Taakgebaseerde lesraamwerk opgestel volgens Ellis (2006:80)**

Tydens die pretaakfase moes die deelnemers uit die staanspoor 'n voortoets, met twee afdelings voltooi en dit is elke keer benadruk dat hulle dit in daardie volgorde moes doen. Die eerste deel was 'n tabel waarop hulle moes aandui hoe hulle op daardie stadium voel deur bloot 'n regmerkje te maak in die gepaste blokkie op die emosietabel. Die rede vir hierdie afdeling op die vraelys, is om te sien of daar 'n verskil is tussen die deelnemer se emosionele ingesteldheid aan die begin en aan die einde van die klas. Dit is byvoorbeeld moontlik dat die deelnemer se emosies meer positief raak, as hy/sy aanvanklik huiwerig of bang gevoel het, maar later opgewonde voel. Netso is dit ook moontlik dat dit meer negatief kon raak as die deelnemer dalk na afloop van die taakfase oorweldig of verveeld voel.

Gedurende elkeen van die periodes waartydens die praktiese ondersoek gedoen is se pretaakfase het elke deelnemer eerstens 'n toets ontvang om te voltooi. Gedurende die laaste paar minute van die lesuur, tydens die posttaakfase, het hulle die geleentheid gekry om 'n natoets te voltooi wat in alle opsigte identies aan die voortoets is. Die tabel se doel is om te kyk of deelnemers, wat aanvanklik positief of negatief gevoel het, na afloop van die taalspeletjie ander emosies ervaar. Hier volg die tabel wat in die loodsstudie gebruik is:

Ek voel op die oomblik...					
😊 Positief		😐 Neutraal		😞 Negatief	
opgewonde en lus om te werk “eager”		huiwerig “hesitant”		angstig “anxious”	
gelukkig “happy”		tevrede “satisfied”		verveeld “bored”	

Sommige van die studente het gekla dat die tabel verwarrend was, as gevolg van die kompleksiteit daarvan, en juis daarom is dit na afloop van die loodsstudie soos volg verder vereenvoudig:

Ek voel nou...		
😊Positief	😐Neutraal	😞Negatief

Die tweede afdeling is 'n woordeskattoets oor die betrokke dag se tema. In die voortoets gee hierdie afdeling 'n aanduiding van wat elke deelnemer se aanvangswoordeskat was. In die natoets maak die afdeling dit moontlik om te sien of die deelnemers se woordeskat deur die loop van die lesuur toegeneem het al dan nie, en in hoe 'n mate. Dit behoort nie te veel tyd in beslag te neem nie, aangesien die vrae sodanig gestruktureer is dat die deelnemers slegs enkel woorde of kort sinnetjies hoef in te vul, sodat daar voldoende tyd is om die toetse te skryf.

Die vergelyking van die punte wat die deelnemers behaal in die voor- en natoetse is kwantitatief van aard en word in die uiteindelijke analise met behulp van grafieke aangedui. Die resultate van die toetse is deurgaans vertroulik, en vorm nie deel van die formele evaluering vir die module nie, maar dit strek wel tot die deelnemer se voordeel, aangesien die individu deur middel daarvan sy/haar eie vordering kan sien.

Hierdie prosedure word op al vyf dae met beide die kontrolegroep en die proefgroep gevolg. Hul toetse word op die eerste Donderdag daarna, wanneer die twee groepe weer saam is, persoonlik aan elke deelnemer teruggegee sonder dat enige punte of kommentaar hardop gelees word. Daar word wel aanmoedigende plakkers by die toetspunt geplak, byvoorbeeld “Mooi probeer” of “Goed gedaan!” Op hierdie manier word positiewe versterking gegee terwyl niemand in die verleentheid gestel word nie. Die

deelnemers kan ook self op die natoets sien hoe hulle aanvanklike woordeskat van die voortoets verbeter het. Daarna word die toetse weer ingeneem.

Die vyf weke se lesbeplanning word vervolgens in diepte verduidelik. Let wel, hierdie lesbeplanning is slegs vir die proefgroep. Hoewel die pretaak en die posttaak in die kontrolegroep identies is aan dié van die proefgroep, verskil die taak heelwat van die proefgroep se taak, aangesien die kontrolegroep nie van enige interaktiewe taalspeletjies gebruik maak nie, maar behels eerder dat die dosent die woordeskatlyste vir die deelnemers voorlees, of dat hulle dit self lees. Dit kan wel ook interaktief wees, maar geen taalspeletjies word gebruik nie.

### **3.7.1 Tema 1: AKSIEWERKWOORDE**

#### **Taalfokus**

Die fokus val op die uitbreiding van hulle woordeskat wat aksiewerkwoorde betref. Deurdat hulle dit met sowel die Engelse ekwivalent as die prentjie assosieer, behoort hulle dit goed te begryp. In die geval van die proefgroep se speletjie gebruik die deelnemers boonop beweging wat die woordeskat soveel te meer inskerp.

#### **Pretaak**

Elke deelnemer voltooi die voortoets. Wat die woordeskatafdeling betref, moet hulle onder elkeen van die 25 prentjies die werkwoord skryf wat pas by die aksie van die prentjie. Hulle kry 'n paar minute om dit te voltooi en die dosent neem dan die toetse in.

#### **Taak**

Die dosent deel aan elke deelnemer 'n papier met die aksiewerkwoorde se prentjies uit, en skryf die Afrikaanse aksiewerkwoorde met die Engelse ekwivalente op die witbord, sodat die deelnemers die regte antwoorde op hulle papiere kan skryf.

Die deelnemers sit twee-twee saam en speel stomstreke vir 'n paar minute. Die een deelnemer probeer 'n aksiewerkwoord namaak terwyl sy/haar spanmaat probeer raai watter een van die 25 aksiewerkwoorde dit is. Hierdie tussenstap voordat die spanspeletjie begin, help die deelnemers om eers vertrouwd te raak met die prosedure en behoort die deelnemers ook reeds op hul gemak te stel voordat hulle voor die hele span moet demonstreer of raai.

Na 'n paar minute word die klas in twee spanne verdeel. Die dosent maak onopsigtelik seker dat daar sterk deelnemers in beide spanne is. Elke span kies vir hulle 'n naam wat die dosent op die bord skryf. Daar word 'n skeidsregter vir elke groep aangewys wat ook die span se punte op die bord aanbring. Die twee spanne speel gelyktydig. Dit dra daartoe by dat die deelnemers in interaksie met mekaar is, maar dat slegs die helfte van die klas se aandag op 'n gegewe oomblik op die deelnemer is, wat die situasie minder intimiderend maak. Die deelnemers maak beurte om 'n aksiewerkwoord deur middel van gebare uit te beeld en die res van die span moet raai. Sodra iemand reg geraai het, ken die skeidsregter nog 'n punt aan die span toe en skryf dit op die witbord. Die dosent maak seker dat almal 'n kans kry om deel te neem. Die span met die meeste punte wen.

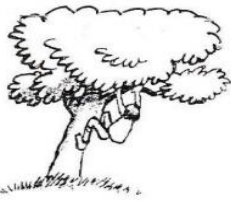
### **Posttaak**

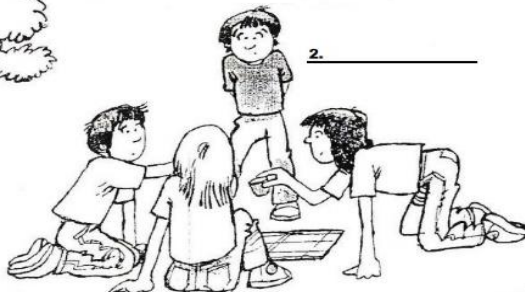
Die posttaak behels dat elke deelnemer 'n toets skryf wat identies is aan die een wat hulle in die pretaak gedoen het. Hier volg die toets:


Naam: \_\_\_\_\_


Ek voel nou...	😊Positief	😐Neutraal	☹Negatief
----------------	-----------	-----------	-----------

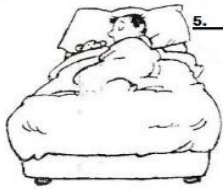
Skryf die regte werkwoord by elke prentjie:

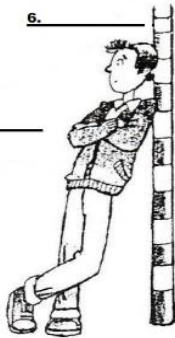
1.  \_\_\_\_\_


2.  \_\_\_\_\_


3.  \_\_\_\_\_


4.  \_\_\_\_\_

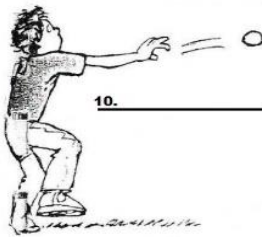
5.  \_\_\_\_\_

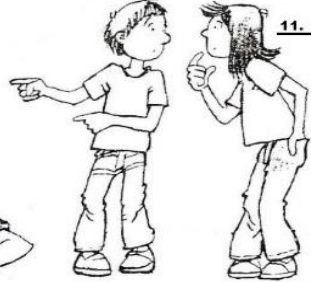
6.  \_\_\_\_\_


7.  \_\_\_\_\_

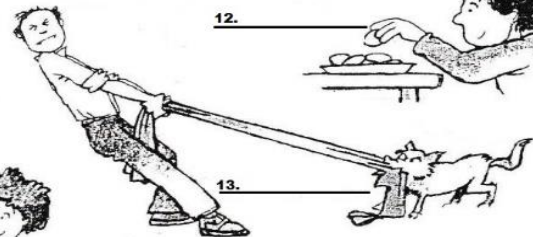
8.  \_\_\_\_\_


9.  \_\_\_\_\_


10.  \_\_\_\_\_


11.  \_\_\_\_\_


12.  \_\_\_\_\_

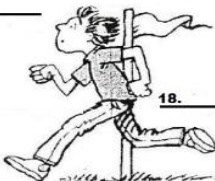
13.  \_\_\_\_\_

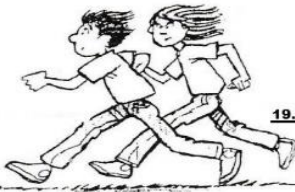
14.  \_\_\_\_\_


15.  \_\_\_\_\_


16.  \_\_\_\_\_


17.  \_\_\_\_\_


18.  \_\_\_\_\_


19.  \_\_\_\_\_

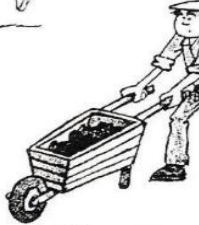
20.  \_\_\_\_\_

21.  \_\_\_\_\_

22.  \_\_\_\_\_

23.  \_\_\_\_\_

24.  \_\_\_\_\_

25.  \_\_\_\_\_

[Uit: My eerste duisend woorde]



### 3.7.2 Tema 2: TYD

#### Taalfokus

Die fokus is daarop om te leer hoe om vir iemand te vra hoe laat dit is en korrek op die vraag te reageer in goeie Afrikaans. Die dosent sal dus eers met behulp van die witbord onderskei tussen die verskeie korrekte moontlikhede en dit wat nie goeie Afrikaans is nie.

#### Pretaak

Elke deelnemer voltooi die voortoets. Wat die woordeskatafdeling betref, moet hulle getalle in woorde skryf en ook langs die prentjies van die horlosies skryf hoe laat dit daarop is.

#### Taak

Die dosent draai die syfers op die kartonhorlosie en vra die deelnemers om die tyd in syfers neer te skryf. Daarna vra sy of iemand weet hoe om die tyd wat in syfers aangedui is in woorde te sê. Sy skryf byvoorbeeld 10:15 op die witbord en 'n deelnemer skryf dan langsaan kwart-oor-tien. Indien die deelnemer 'n fout gemaak het, help sy hom/haar reg en skryf die korrekte woorde neer. Hulle hersien ook kortliks die getalle tot sestig, wat reeds in 'n vorige les behandel is.

'n Kort dialoog word op die bord geskryf sodat die deelnemers kan sien hoe 'n mens vra hoe laat dit is en hoe om die vraag korrek te beantwoord. Die hele klas lees die dialoog hardop. Die dosent bespreek ook met hulle uitdrukkings soos “Dis *amper* halfvyf.” “Dis so nege-uur.” “Dis *net na* twaalf.” Hulle leer ook dat “*Wat is die tyd?*” nie goeie Afrikaans is nie. Daarna word hulle in twee spanne ingedeel en die taalspeletjie word aan hulle verduidelik.

Vir die draai-en-raai tydspeletjie, word *Smile Education Systems* se karton-wyserhorlosies gebruik. Die klas word in twee spanne verdeel. Die dosent doen moeite om die sterker deelnemers wat sy tydens die pretaakfase opgemerk het eweredig tussen die twee spanne te verdeel. Die spanne kies hulle eie spanname wat op die bord geskryf word sodat die telling gehou kan word. Die gebruik van die spanname haal die fokus van die individue af, maar dra ook terselfdertyd by tot 'n samehorigheidsgevoel. Die kompetisiefaktor dra ook by tot die opwinding wat die speletjie meebring.

Elke span ontvang 'n karton wyserhorlosie waarop hulle die wysers kan draai om 'n spesifieke tyd aan te dui en 'n knipbord met genoeg papier. Om die beurt wys 'n lid van



die een span die horlosie vir die ander span terwyl hy/sy vra: “Hoe laat is dit?” of “Weet julle dalk hoe laat is dit?” Die ander span mag eers onderling dinkskrum, sodat die sterker deelnemers leiding kan neem of hulle spanmaats kan reghelp. Daarna moet een spanlid die tyd in syfers op die knipbord skryf en die bord vir die ander span wys terwyl hy/sy vra: “Is dit só laat?” of “Is dít hoe laat dit is?”. Die eerste span antwoord dan deur te sê: “Nee, jammer, julle is ongelukkig verkeerd.” of “Ja, mooi so, julle is reg!” Indien hulle verkeerd is, kry hul nog geen punt nie, maar die eerste span skryf dan vir hulle op ’n knipbord die regte tyd in syfers, byvoorbeeld “12:14”. Indien hulle reg was, kry hulle reeds een punt. Daarna kan hul weer dinkskrum voordat een van hul die tyd in woorde in ’n volsin sê, byvoorbeeld: “Dit is veertien oor twaalf.” of “Dis amper kwart-oor-twaalf.” Sodoende kan hul (weer) ’n punt verdien. Daarna is dit hulle beurt om hul horlosie se wysers te draai en vir die ander span te vra hoe laat dit is. Indien enige spanlid vra: “Wat is die tyd?”, word daar ’n punt by die span se totaal afgetrek. Die span wat na 15 minute die meeste punte het, is die wenspan.



## Posttaak






Die posttaak behels dat elke deelnemer ’n toets skryf wat identies is aan die een wat hulle in die pretaak gedoen het. Hier volg die toets:

Naam: \_\_\_\_\_

Ek voel nou...

😊Positief	😐Neutraal	😞Negatief
-----------	-----------	-----------


1. Hoe laat is dit? Skryf elke keer die tyd in woorde.

	Dit is nou <b>eenuur</b> .
	Dit is nou
	Dit is nou
	Dit is nou
	Dit is nou
08:45	Dit is nou
06:27	Dit is nou
11:55	Dit is nou
09:36	Dit is nou
04:30	Dit is nou
02:15	Dit is nou

2. Gee die telwoord vir elkeen van die volgende getalle.

16	sestien
25	
43	
8	
12	



	<p>Ek ry in my mooi motorkar en saam met my ry Bob.</p> <p>En as ek by die rooi lig kom dan weet ek: ons moet stop!</p> <p>“Stop!” sê die rooi lig, “Ry!” sê die groen.</p> <p>“Oppas!” sê oranje, “Oppas wat jy doen!”</p>
---	---

Almal staan op en sing die liedjie saam.

Vir die tema oor rigting en beweging word 'n heellyfspeletjie met baie beweging gebruik. Die enigste hulpmiddels wat nodig word, is drie vlaggies wat onderskeidelik rooi, oranje en groen is. Indien die hoeveelheid deelnemers 'n ewe getal is, kan die dosent die rol van die verkeerslig vertolk, sodat daar 'n ewegetal deelnemers is wat hulleself in pare kan opdeel. Indien die deelnemers 'n onewe getal is, vra die dosent vir 'n vrywilliger om die rol van die verkeerslig te speel. Indien meer as een deelnemer graag die verkeerslig wil wees, kan die deelnemers beurt maak. Die rol van die verkeerslig is om alternerend die groen, oranje of rooi vlaggie in die lug te hou terwyl hy/sy die kleur herhaaldelik hardop sê. Aangesien die deelnemers self kan kies saam met wie hulle speel, verhoog dit hulle beheer en kry hulle die geleentheid om 'n maat te kies saam met wie hulle gemaklik kan wees. Elkeen van die pare besluit ook self wie eerste die motor gaan wees terwyl die ander maat wat agter hom/haar loop die bestuurder is. Hulle beweeg in die klas rond, maar moet deurgaans na die verkeerslig loer en luister. Die bestuurder gee instruksies vir die motor, byvoorbeeld: “Ry reguit.” “Draai links.” of “Draai regs.” Na aanleiding van wat die verkeerslig se kleur is, moet die bestuurder ook sê: “Ry vinniger!”, “Ry stadiger!” en “Stop!” Na 'n paar minute moet hulle rolle omruil. Sodoende kry die deelnemer wat gemakliker is om te praat eerste die geleentheid daarvoor, terwyl die ander deelnemer later die maat se voorbeeld kan volg.



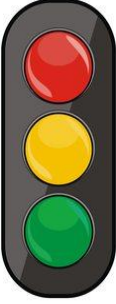
## Posttaak

Die posttaak behels dat elke deelnemer 'n natoets skryf wat identies is aan die voortoets wat hulle in die pretaak gedoen het. Hier volg die toets:

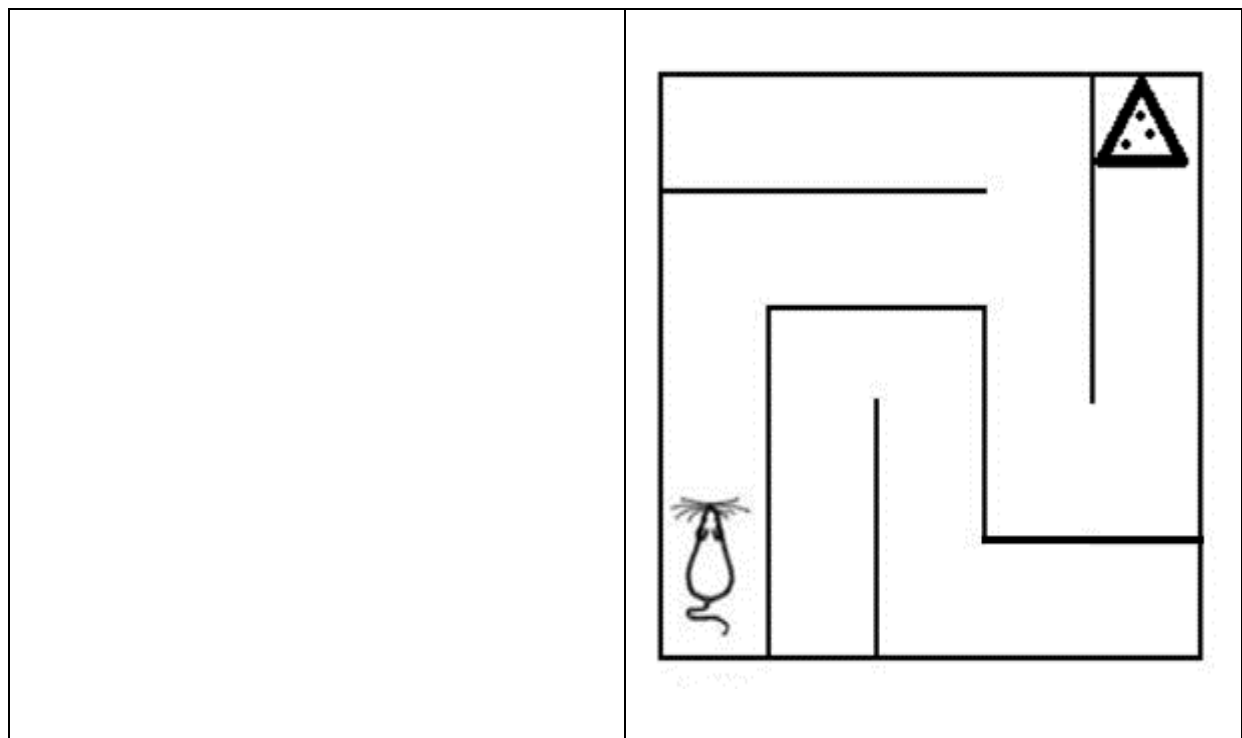
Naam: \_\_\_\_\_

Ek voel op nou...	😊Positief	😐Neutraal	😞Negatief
-------------------	-----------	-----------	-----------

**Skryf die Afrikaanse woorde vir elk van die Engelse woorde.**

	red, orange, green
	drive straight, drive forward
	turn left, turn right
	slower, faster
	careful
	stop

**Skryf instruksies vir die muis se pad tot by die kaas.**



### 3.7.4 Tema 4: TEENOORGESTELDES

#### Taalfokus

Die fokus val hoofsaaklik op die aanleer van teenoorgesteldes, maar hulle moet ook weet hoe om dit in sinne te gebruik, juis daarom skryf die dosent sinne op die bord wat as voorbeeld kan dien wanneer hulle mekaar uitvra oor die teenoorgesteldes en die kaartjies vir die res van die klas verduidelik. Hoewel hulle reeds in 'n voorafgaande les dit geleer het, kry hulle tydens hierdie periode ook die geleentheid om te oefen om eers hulleself en later ook hulle maat voor te stel.

#### Pretaak

Elke deelnemer ontvang 'n voortoets wat bestaan uit die emosietabel en 'n woordeskatkomponent waarin die deelnemers se aanvangswoordeskat rakende teenoorgesteldes bepaal word. Hulle kry 'n paar minute om dit te voltooi. Daarna skryf die dosent 'n paar voorbeelde van teenoorgesteldes op die bord. Dit word geskryf in volsinne, sodat die deelnemers in die taak van soortgelyke sinne gebruik kan maak.

#### Taak

Vir die tema oor teenoorgesteldes word die speletjie van "Toy and Puzzle World", genaamd *Teenoorgesteldes* gebruik. Dit bestaan uit 60 stukke wat 30 selfkorrigerende ineensluitende tweestuk-legkaarte vorm.



Die taalspeletjie wat hul tydens die taak gaan speel word vir hulle verduidelik en die dosent skryf ook voorbeelde van moontlike formate vir vrae en antwoorde op die bord neer, byvoorbeeld: “Die woord wat ek het, is *dag*. Wat staan op jou stuk?” of “Ek het *nat*. Het jy dalk *droog*?” of “Hier is *dag*. Weet jy wat ek moet soek?” of “Pas joune dalk by myne?”

Die dosent skommel doelbewus die legkaartstukke sodat die bypassende stukke nie direk na mekaar uitgedeel word aan deelnemers wat langs mekaar sit nie. Elke deelnemer kry lukraak een legkaartstuk waarop ’n prentjie is sowel as die woord wat daardeur uitgebeeld word. Waar die deelnemers tydens die vorige les self hul maat gekies het, en ook hoofsaaklik met slegs daardie persoon gekommunikeer het, neem hierdie les die deelnemer ’n stap verder deur kommunikasie met verskeie klasmaats te verg. Die deelnemers kan steeds begin by ’n klasmaat met wie hulle die meeste op hulle gemak voel, maar beweeg dan verder in die klas rond opsoek na die persoon wat hul legkaartstuk se teenoorgestelde het. Hulle moet elke keer eers hul klasmaat beleefd groet en dan gesels oor hulle kaartjies en moontlik kyk of hul legkaartstukke in mekaar pas. Indien hulle nie die bypassende legkaartstukke het nie, kan hul mekaar raad gee oor wat waarskynlik op elkeen se bypassende legkaartstuk sou staan. Sodra die regte paar mekaar gekry het, moet hulle saam gaan sit en gesels, sodat hulle na afloop van die speletjie hulle maat aan die res van die klas kan voorstel voordat hulle die regte legkaartstukke vir die klas lees en wys. Omdat die legkaartstukke presies in mekaar moet pas, maak dit voorsiening vir onmiddellike terugvoering, een van die vereistes van effektiewe spelifiëring.

## **Posttaak**

Die posttaak behels dat elke deelnemer ’n natoets voltooi wat identies is aan die een wat in die pretaak gedoen is. Die toets bestaan dus uit ’n emosietabel sowel as ’n woordeskatkomponent om te sien of die deelnemer se woordeskatkennis oor die tema van teenoorgesteldes tydens die lesuur uitgebrei het.

Hier volg die toets wat in die pretaak sowel as die posttaak gebruik sal word:

Naam: \_\_\_\_\_

Ek voel nou...		
😊Positief	😐Neutraal	😞Negatief

**Skryf die regte teenoorgesteldes in die oop spasies.**

1	Die seun is <b>nat</b> , maar die meisie is _____.
2	Dit is lekker <b>warm</b> voor die vuur, maar dit is _____ in die sneeu.
3	Fina gaan <b>op</b> met die trappe, maar Helao gaan _____ met die trappe.
4	Die geskenk was <b>bo</b> , maar nou is dit _____ in die kas.
5	Tangeni ry eers <b>vorentoe</b> en dan ry hy _____.
6	Susan lyk <b>vroluk</b> , maar Dinette lyk _____.
7	Christine <b>lag</b> , maar Johanita _____.
8	Die donkie stap <b>stadig</b> , maar die resiesperd hardloop _____.
9	Die dwerg is <b>klein</b> , maar die reus is _____.
10	Die toutjie is <b>kort</b> , maar die tou is _____.
11	Die paaltjies is <b>dun</b> , maar die pale is _____.
12	Nou is dit <b>dag</b> , maar om 23:00 is dit _____.
13	Die venster is <b>glad</b> , maar die muur is _____.
14	Eers was die bottel <b>vol</b> , maar nou is dit _____.
15	Die vrouens is <b>baie</b> , maar die mans is _____.
16	Petrus stap <b>in</b> , maar Salmi stap _____.
17	Die een deur is <b>toe</b> , maar die ander deur is _____.
18	Die hond is <b>onder</b> die tafel, maar die voël is _____ die tafel.
19	Die grys kat staan <b>agter</b> die boom, maar die wit kat sit _____ die boom.
20	Die pa is <b>sterk</b> , maar sy seuntjie is nog _____.



### 3.7.5 Tema 5: VRUGTE EN GROENTE

#### Taalfokus

Die fokus val hoofsaaklik op die aanleer van benamings vir vrugte en groente, sowel as die meervoudsvorm. Daarom skryf die dosent die meervoude op die bord. Sy sal ook weer kortliks herhaal hoe 'n mens sê dat jy van iets hou of nie, hoewel dit reeds in 'n vorige les behandel is.

#### Pretaak

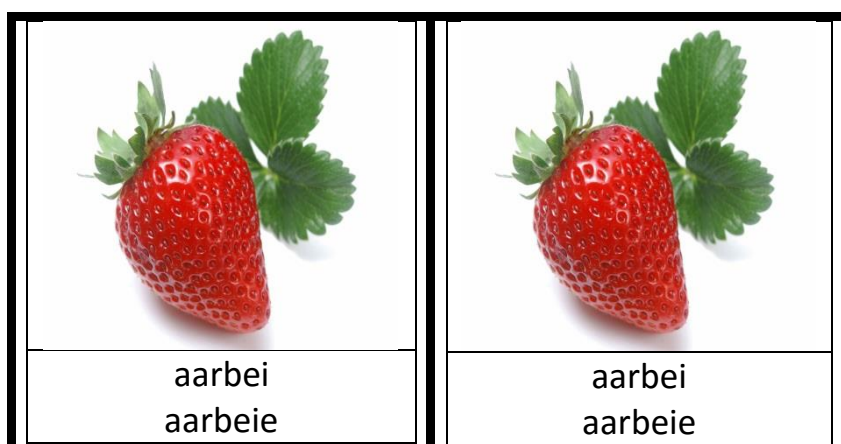
Elke deelnemer skryf die voortoets sodat die emosie en aanvangswoordeskat rakende vrugte en groente en die meervoudsvorme daarvan bepaal kan word. Hulle kry 'n paar minute om dit te voltooi en in te handig.

#### Taak

Daarna vra die dosent die deelnemers of hul die Afrikaanse benamings van vrugte en groente ken op die kaartjie wat sy aan hulle wys. Sy gebruik eers die kaartjie wat slegs die prentjie vertoon. Hul kan dan die Afrikaanse woorde sê wat hul ken en ook wat dit in Engels is. Dan wys sy die flitskaartjie waarop hulle die prentjie sowel as die naam daarvan kan sien en vra of iemand die meervoudsvorm ken. Sy skryf dan die meervoudsvorm op die witbord. Sy vra by sommige van die vrugte of die deelnemers daarvan hou of nie, ter wille van deurlopende interaktiwiteit.

Vir die tema oor vrugte en groente word die karton flitskaartjies wat die dosent self gemaak het soos geheue-kaarte of *memory* gebruik. Die taalspeletjie wat hul tydens die taak gaan speel, word vir hulle verduidelik en die deelnemers gaan sit in klein groepies van twee of drie. Waar die deelnemers tydens die vorige twee lesse stelselmatig meer blootgestel is aan kommunikasie met ander klasmaats as die langs wie hulle gewoonlik sit, sal hierdie speletjie weereens die uitdagingsvlak in 'n mate verhoog, aangesien die dosent besluit saam met wie die deelnemers in groepies van twee of drie moet sit. Die dosent deel doelbewus die deelnemers in groepies saam met iemand met wie hulle nog nie baie gepraat het nie. Dit stel hul bloot aan 'n werklikewêreldkonteks ten einde hulle aan te moedig om met vreemdelinge te kommunikeer. Die dosent probeer weereens verseker dat daar per groepie 'n sterker deelnemer is wat die ander deelnemer(s) kan reghelp en ondersteun. Sodoende word ook hulle eie selfvertroue gebou.

Elke groepie pak hul kaartjies uit met die gedrukte kant na onder. Hier kry die deelnemers weer die gevoel van beheer, aangesien elke groepie self kan besluit of hulle dit in netjiese rye wil pak of eerder rond en bont. Dan maak hul beurte om telkens twee kaartjies om te draai, met die hoop om 'n pakkie van twee bypassende kaartjies te maak. Wanneer iemand 'n kaartjie omdraai, moet hy/sy die vrug of groente op die kaartjie se naam in enkelvoud en meervoudsvorm hardop sê, byvoorbeeld “aarbei, aarbeie”. Die ander deelnemer(s) in die groep kan sy/haar uitspraak van die woord korrigeer, indien hulle nie saamstem met hoe dit gesê is nie. Die dosent gebruik ook die geleentheid om tussen die banke deur te stap en die deelnemers te herinner om die woorde op die kaartjie elke keer te lees, en ook die uitspraak te help regstel waar nodig. Wanneer 'n deelnemer twee kaartjies van dieselfde vrug of groente in een beurt omgedraai word, kan hy/sy die pakkie vat. In elke groepie is die deelnemer wat die meeste pakkies het wanneer die tyd om is die wenner.



Sodra al die kaartjies opgetel is, moet hul beurte maak om hulle pakkies vir die ander te wys en te sê of hulle van die betrokke vrugte of groente hou al dan nie. Die deelnemers wat 'n ekstra uitdaging soek, kan ook redes aanvoer vir hulle voor- of afkeure.

### **Posttaak**




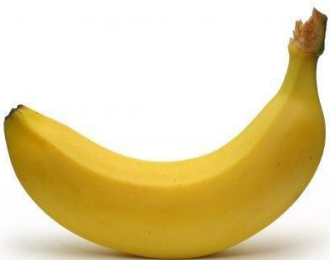





Die posttaak behels dat elke deelnemer 'n natoets skryf wat identies is aan die voortoets wat in die pretaak gedoen is. Die toets bestaan dus uit 'n emosietabel sowel as 'n woordeskat-komponent om te sien of die deelnemer se woordeskatkennis oor die tema van groente en vrugte tydens die lesuur uitgebrei het.

Hier volg die toets wat in die pretaak sowel as die posttaak gebruik sal word:

Naam: \_\_\_\_\_

Ek voel op nou...	😊Positief	😐Neutraal	☹Negatief
-------------------	-----------	-----------	-----------

Skryf die enkelvoud en meervoud vir elke prentjie.

### **3.8 Slot**

Na afloop van die vyf weke, is beide groepe se deelnemers versoek om 'n samevattende vraelys te voltooi waar die verskillende tipes speletjies in tabelformaat volgens voorkeur gerangeer kon word, sodat ek kan sien of daar 'n korrelasie is tussen die speletjie wat die meeste geniet is, en die hoeveelheid woordeskatuitbreiding wat plaasgevind het.

In die volgende hoofstuk word die resultate van die ondersoek in diepte bespreek. Dit behels 'n kwantitatiewe sowel as 'n kwalitatiewe vergelyking van die resultate en antwoorde van die proefgroep en die kontrolegroep.

Die inligting wat bekom is met behulp van die vraelys wat voltooi is deur die vier vreemdetaaldosente word ook weergegee, ten einde gemeenskaplike oortuigings uit te lig en kerninsigte rakende spelifiëring saam te vat. Nog 'n rede is om deskundige menings te bekom oor die gebruik van speletjies binne taalverwerwingsklasse.

# Hoofstuk 4: Bevindinge

## 4.1 Inleiding

Die doel van die studie was om te ondersoek of taalspeletjies in 'n taakgebaseerde onderrigprogram aangewend kan word as hulpmiddel om die woordeskat van taalverwerwingstudente uit te brei.

Die praktiese ondersoek is gedoen binne die raamwerk van die gemengde navorsingsmetodologie met sowel 'n kwantitatiewe as 'n kwalitatiewe ondersoek. Dit word as sodanig bespreek. Die bespreking van die kwantitatiewe data word gedoen met behulp van tabelle en grafieke wat die bevindinge en tendense uitlig. Die kwalitatiewe data word betrek om meer diepte-insig te gee rakende die ondervinding van die dosente en studente.

Eerstens bespreek ek die menings van vier taalverwerwingsdosente aan die Universiteit van Namibië met verwysing na 'n vraelys wat hulle voltooi het (sien 4.3 asook Addendum C). Daarna bespreek ek die praktiese ondersoek onder 4.4.1 tot 4.4.4 aan die hand van die vier navorsingsvrae:

- Vind woordeskatuitbreiding wel met behulp van taalspeletjies in die taalverwerwingsklas plaas?
- Wat is die effek van taalspeletjies op woordeskatuitbreiding in 'n taakgebaseerde taalverwerwingsprogram?
- Het taalspeletjies 'n effek op die emosionele belewenis van studente in die taalverwerwingsklas?
- Wat is die effek van taalspeletjies met betrekking tot die student se speletjievoorkeure op die woordeskatuitbreiding?

## 4.2 Betroubaarheid van data ten spyte van beperkinge op studie

Deelnemende aksienavorsing is gedoen deur middel van 'n eksperiment sowel as 'n gevallestudie-komponent ten einde triangulering van bevindinge moontlik te maak en sodoende die betroubaarheid van die bevindinge te verhoog.

Soos noukeurig bespreek in 3.3 is 'n sisteem gevolg wat gebaseer is op Sass (2017), maar dit is ietwat aangepas om steeds deelnemeranonimiteit te handhaaf, maar ook die maksimum bruikbare data te verseker.

Die kontrolegroep en die proefgroep het aanvanklik elk uit 11 deelnemers bestaan.

Vakkeusebetsings van K4, K5 en K11 het hulle genoop om die module te kanselleer, wat daartoe gelei het dat die kontrolegroep uit agt deelnemers bestaan het. Al agt het deurgaans vier van die vyf woordeskatlesse bygewoon waartydens hulle die voortoets sowel as die natoets geskryf het. Hulle almal het die reflektiewe vraelys voltooi.

Die proefgroep het bestaan uit tien deelnemers, met die kodename van P2 tot P11. Van hierdie tien, het een deelnemer, P4, al vyf die lesse se voor- en natoetse voltooi. Deelnemer P7 het twee lesse se toetse voltooi. Vier deelnemers het drie lesse se toetse voltooi en die oorblywende vier deelnemers het vier lesse se toetse voltooi. Nege uit die tien lede van die proefgroep het die reflektiewe vraelys ingevul.

Daar was slegs een deelnemer (P4) wat al die voor- en natoetse van die vyf woordeskatlesse gedoen het, en juis daarom word sy die kwantitatiewe data wat uit sy toetse bekom is, ook in verband gebring met die kwantitatiewe data uit sy reflektiewe vraelys, ten einde Navorsingsvraag 4 by 4.4.4. te beantwoord.

Triangulering met behulp van die kwantitatiewe en kwalitatiewe data word gebruik om die databetroubaarheid by die bespreking van al vier navorsingsvrae verder te verhoog.

Die databetroubaarheid van die dosentevraelys is baie hoog, aangesien vier dosente genader is en al vier het die volledige vraelys voltooi, soos vervolgens bespreek sal word.

### **4.3 Speletjies as hulpmiddel in ander taalverwerwingsprogramme by UNAM**

Hierdie bespreking word gedoen aan die hand van die vrae op die dosentevraelys (Sien Addendum C). Aangesien dit dosente van ander tale is wat almal hulle eie moedertaal onderrig, is die vrae in Engels gestel en beantwoord. Ter wille van die bespreking, word daar na die vier dosente verwys as D1, D2, D3 en D4.

Eerstens is gevra watter taal die dosente onderrig. Die betrokke tale is Duits, Frans, Portugees en Spaans. Voorts het al vier dosente aangedui dat hulle self van spelifiëring gebruik maak in hulle taalverwerwingsklasse.

Hulle is almal dit eens dat:

- dit 'n goeie idee is om speletjies in die taalverwerwingsklas te gebruik,
- speletjies studente kan help om akademiese angs te oorkom,
- en dat speletjies akademiese verveeldheid voorkom.

Hulle antwoorde op die kwalitatiewe vrae word verbatim weergegee, en daarna word die kerninsigte uitgelig wat uit hul antwoorde na vore kom.

Why is it a good idea to use games in the language acquisition class?

D1	Because when playing students do not realize that they are repeating (and thus practising) certain structures or vocabulary.
D2	Games are good didactic practice to learn in fun and it can increase students' motivation.
D3	It is a good way to target certain aspects of the language (vocabulary, grammar, cultural learning) and reinforce language acquisition. Through the use of game elements in the classroom a more emotional bond with the language is created, plus games are always good to energize students.
D4	Although I don't know specific studies regarding this topic, I believe that using games in language classrooms can be advantageous. First, games are a fun activity and students will probably be more engaged than in other activities, creating positive association with the language contents used in the game and, eventually, reinforcing memory on the topic (e.g. a song that a student can evoke from time to time). Second, using games is a natural way of learning - not just of humans - and, depending on the games, a context of meaningful learning can be created. Third, it may create a better interaction between students, especially in multicultural classes.

Die volgende sewe kerninsigte blyk uit bogenoemde antwoorde:

- Speletjies is pret.
- Speletjies het 'n positiewe effek op die student se emosies.
- Speletjies verhoog energievlakke.
- Speletjies verhoog motiveringsvlakke.
- Speletjies verhoog interaktiwiteit.
- Speletjies maak herhaling moontlik sonder dat dit hinderlik of vervelend is.

- Speletjies skep 'n betekenisvolle konteks waarin leer op 'n natuurlike manier plaasvind.

Why do you use games in your class?

D1	I like using games in my classes. Have always done so. It creates a lively and relaxed atmosphere. Students enjoy it.
D2	(See previous answer)
D3	Having taught a foreign language to different age groups and cultures, I have found that the use of games was always an effective strategy amongst the majority of students to (re)gain attention, create a good group dynamic and help memorization.
D4	I use games as a way of consolidating contents work previously in class. I realized that students tend to prepare themselves for a game more than for a formative evaluation activity. Plus, most students are competitive when the game is played in groups, increasing even more their focus on the language usage in question. It's fun for them and they come back the next time hoping for more games to take place.

Die volgende agt kerninsigte blyk uit bogenoemde antwoorde:

- Speletjies is ook pret vir die dosent.
- Speletjies skep 'n lewendige en ontspanne atmosfeer.
- Speletjies help om studente se belangstelling te verhoog en te behou.
- Speletjies is bruikbaar in verskeie kulture.
- Speletjies verbeter groepsdinamika.
- Speletjies ondersteun memorisering.
- Speletjies laat studente fokus op die betrokke taal.
- Speletjies skep 'n positiewe verwagting.

Please give an example of a vocabulary game you use in your class.

D1	<p>Ich packe meinen Koffer. Ich packe mein Buch.</p> <p>Ich packe meinen Koffer. Ich packe mein Buch und meinen Stift.</p> <p>Ich packe meinen Koffer. Ich packe mein Buch, meinen Stift und mein Heft.</p>
----	---



D2	Crosswords, vocabulary bingo, pictionary, hangman.
D3	I use classic games such as charades, pictionary, toss a ball, find a student who has a definition to your word, etc. In the last couple of years, I've started using Kahoot, which is an online platform where you create a trivia quizz that students can access from their phone and use unanimously.
D4	I created a Bingo game using Power Point Presentation, presenting to the students a list of words (verbs) that they have to try to match with their cards. I used some variations of the game: class divided in groups or students playing individually, depending on the size of the class; cards for the students with the same words for lower levels, cards with synonyms or antonyms for a more advanced group; an extra work sheet were the students have to do a sentence or conjugate the verb for even more advanced groups.

Die volgende vier kerninsigte blyk uit bogenoemde antwoorde:

- Speletjies kan aangepas word om in verskillende taalklasse gebruik te word.
- Speletjies skep geleentheid vir dosente om op kreatiewe maniere met werk om te gaan.
- Speletjies strek oor 'n breë spektrum, van waar geen hulpmiddels benodig word nie, tot waar tegnologie ingespan word.
- Speletjies kan verskillende moeilikheidsgrade hê, afhangend van die student se behoefte.

Any other comments or suggestions regarding gamification in the language class?

D1	Needs to be prepared well and must be explained well. Do not overdo it, it should be a reward.
D2	At tertiary level, the global simulation game-like activity is really a good compromise as it offers the game advantages (fun, acting, disanxiatic...) but exposes students to real language and contextualised situations from daily life. Some students do not adhere to games (unlike pupils or children) because they find it childish or hate competing; with the global situation technic this does not happen.
D3	I would love to hear what games you use!
D4	With the new technology available, it is possible to create more engaging and effective games to use in the class room. It's even possible to create games

	to be played at home. For that to happen, it's necessary to create synergies with IT specialists and language teachers should gain knowledge of the potentialities available. It's impossible or at least too demanding, in my opinion, to have language teachers mastering IT at a higher level, but it's necessary that they know what can be done. And have someone doing the technical work to create those resources.
--	--

Die volgende agt kerninsigte blyk uit bogenoemde antwoorde:

- Speletjies verg deeglike voorbereiding.
- Speletjies moet vooraf goed verduidelik word.
- Speletjies moet met ander onderrigstrategieë afgewissel word.
- Speletjies werk angs teë.
- Speletjies skep 'n werklikewêreldkonteks.
- Speletjies kan verander word sodat alle studente daarby aanklank vind.
- Speletjies kan ook elektronies van aard wees.
- Speletjies kan ook buite die klaskamer ingespan word, dus vir informele leer.

#### Samevatting van dosentevraelys se resultate

Met behulp van die geslote ja-nee-vrae op die vraelys is vasgestel dat die vier dosente dit eens is dat spelifiëring 'n baie nuttige hulpmiddel in die taalverwerwingsklas is en dat dit iets is wat hulle self in hulle klasse gebruik.

Hoewel die kwalitatiewe vrae in 'n mate oorvleuel het, soos blyk uit die dosent D2 se antwoord waarmee sy bloot terugverwys na die vorige verduideliking, het die kombinasie van vrae daartoe gelei dat ek 'n groot hoeveelheid kerninsigte van deskundiges binne taalverwerwing oor spelifiëring kon aflei.

#### **4.4 Bespreking van bevindinge van praktiese ondersoek met studente**

Hier volg die resultate van my eie eksperiment en gevallestudie wat gedoen is met die studente van die module *Afrikaans vir Beginners*. Die resultate sal deurgaans aan die hand van die vier navorsingsvrae van hierdie tesis bespreek word.

#### 4.4.1 Navorsingsvraag 1

Vind daar wel woordeskatuitbreiding met behulp van taalspeletjies in die taalverwerwingsklas plaas?

As deel van die ondersoek, is die deelnemers gevra of hulle dink dat die gebruik van taalspeletjies 'n goeie metode was om hulle woordeskat die verbeter.

Daar was nege deelnemers in die proefgroep wat die reflektiewe vraelys voltooi het, en hulle almal se antwoord op hierdie vraag was "Ja".

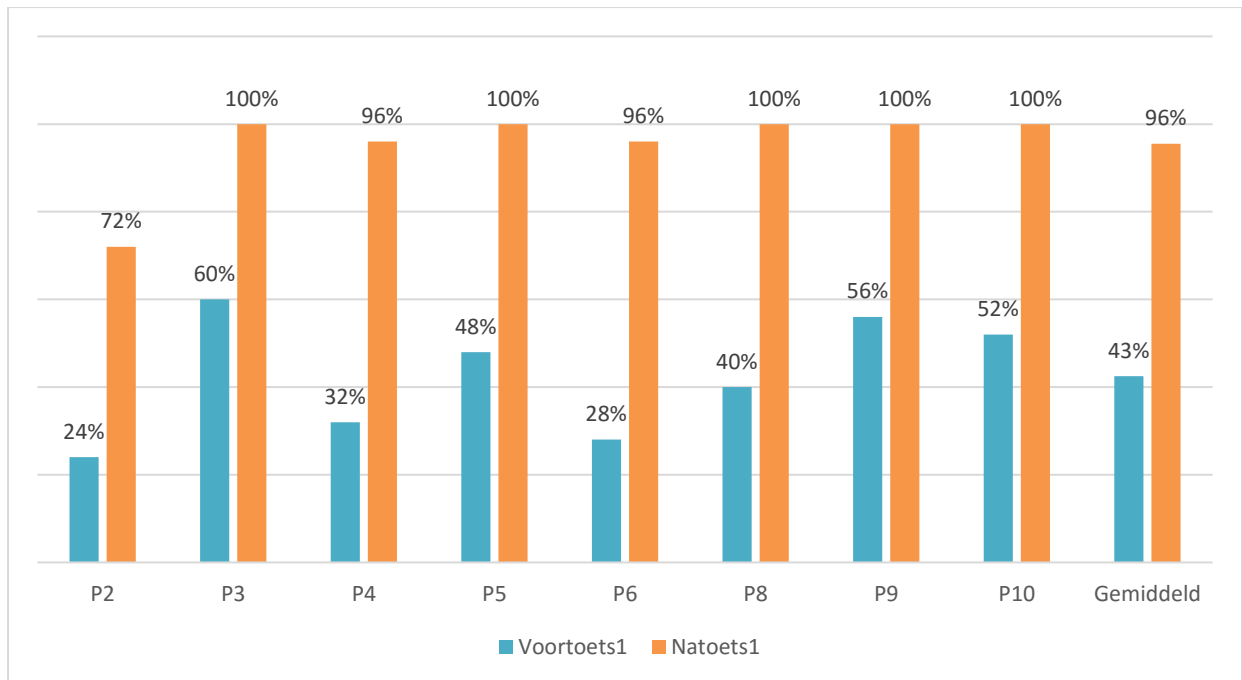
Twee van die deelnemers se antwoorde by die ope vraag waar hulle enige verdere kommentaar kon lewer, sluit ook hierby aan. Dit word vervolgens verbatim aangehaal:

P2	The games were not difficult but challenging, because they got my mind active and thinking and it made it easier to remember words and how to pronounce them.
P5	The games were unforgettable and because we repeated the words so many times, you remember it.

Hierdie kwalitatiewe standpunte strook met die kwantitatiewe data wat vervolgens bespreek word. Aangesien die kontrolegroep nie taalspeletjies gespeel het nie, word hier slegs na die woordeskatgroei van die proefgroep gekyk. Al vyf woordeskatlesse word afsonderlik bespreek waaronder elke deelnemer se prestasie in die voortoets vergelyk word met sy/haar prestasie in die natoets.

#### Les 1

Les 1 het gehandel oor aksiewerkwoorde en die taalspeletjie wat tydens die taakfase gebruik is om woordeskat te leer, was stomstreke. Die proefgroep se woordeskatgroei tydens Les 1 kan grafies as volg uitgebeeld word.

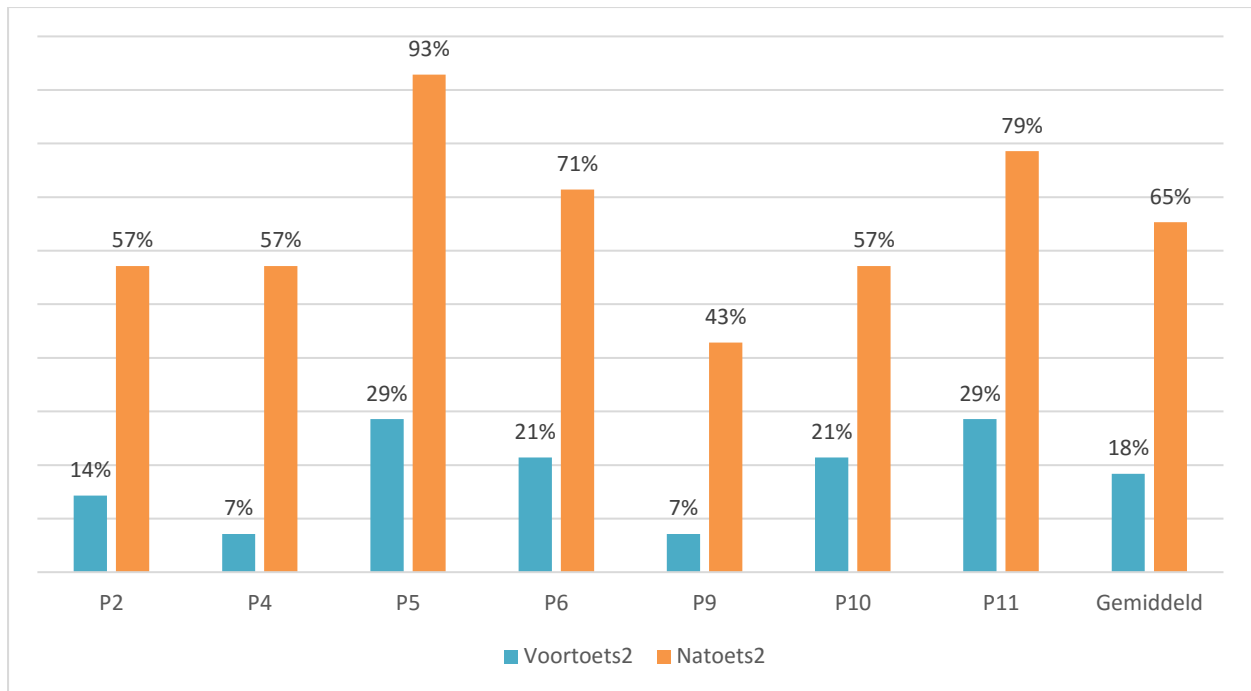


**Figuur 4: Proefgroep se woordeskatgroeitydens Les 1**

Hieruit blyk dit duidelik dat al die deelnemers se woordeskat noemenswaardig toegeneem het. P2 het die laagste voortoetspunt van 24% en die laagste natoetspunt gehad. Maar hy/sy het 'n 48% woordeskatgroeitydens Les 1 gehad om 72% in die natoets te kon behaal. Gemiddeld het die proefgroep se woordeskat met 53% verbeter en meer as die helfte van die proefgroep, vyf uit die agt deelnemers, het volpunte in die natoets behaal.

## Les 2

Les 2 het handel oor tyd en die taalspeletjie wat tydens die taakfase gebruik is om woordeskat te leer, was die draai-en-raai-spanspeletjie. Die proefgroep se woordeskatgroeitydens Les 2 word grafies soos volg uitgebeeld.

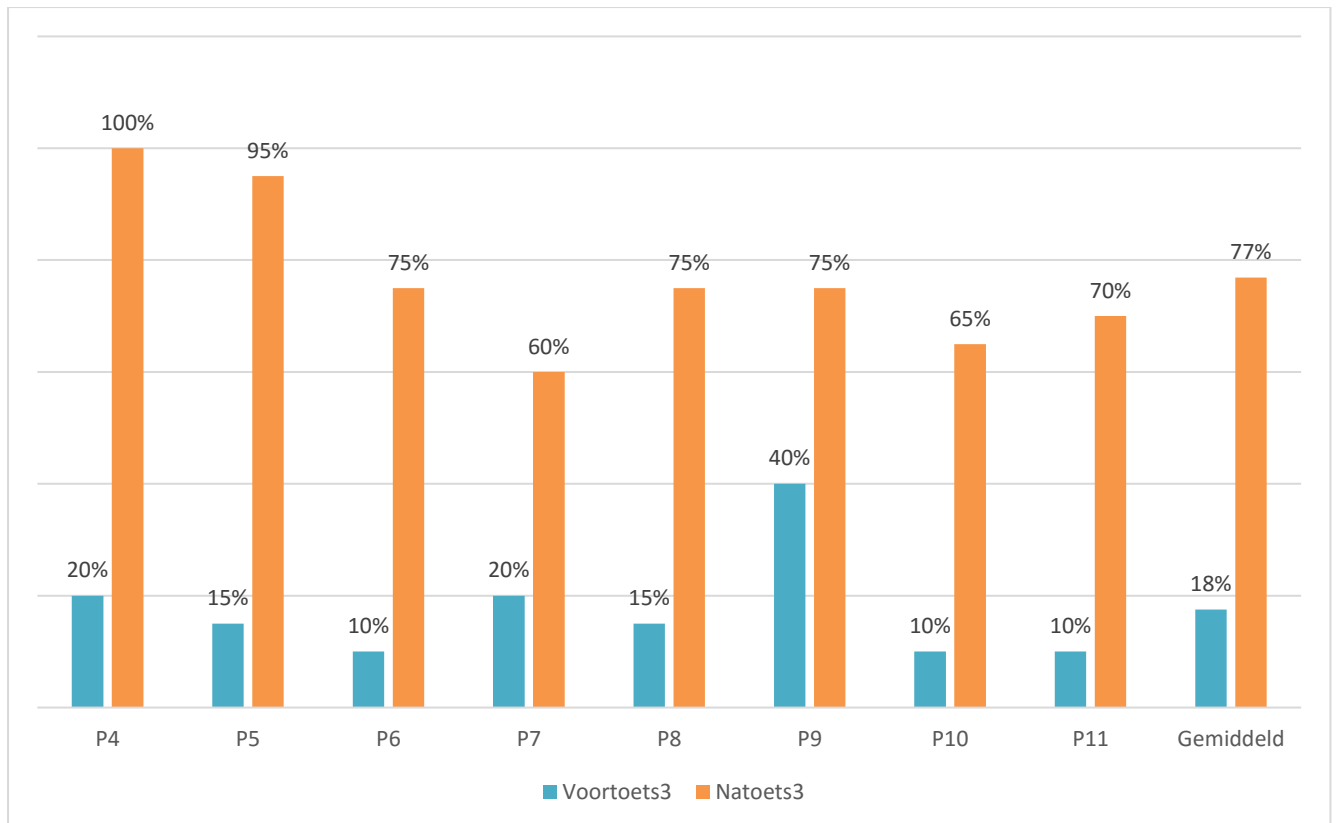


**Figuur 5: Proefgroep se woordeskatgroei tydens Les 2**

Hieruit blyk dit duidelik dat al die deelnemers in die proefgroep se woordeskat met minstens 36% gegroei het. Die laagste voortoetspunt van 7% het by twee van die deelnemers, P4 en P9, voorgekom. Een van hierdie twee betrokke deelnemers, P9, het ook die laagste natoetspunt gehad, maar het 'n 36% woordeskatgroei gehad om 43% in die natoets te kon behaal. Gemiddeld het die proefgroep se woordeskat met 47% verbeter en drie van die sewe deelnemers, P4, P6 en P11, se woordeskat het met 50% gestyg. Deelnemer P5, wat die beste presteer het, met 'n natoetspunt van 93%, se woordeskat het met 64% verbeter.

### Les 3

Les 3 het gehandel oor rigtingaanwysings en bewegings waarvoor die studente 'n twee-twee rondry-taalspeletjie tydens die taakfase gebruik het om woordeskat te leer. Die proefgroep se woordeskatgroei tydens Les 3 sien soos volg daar uit:

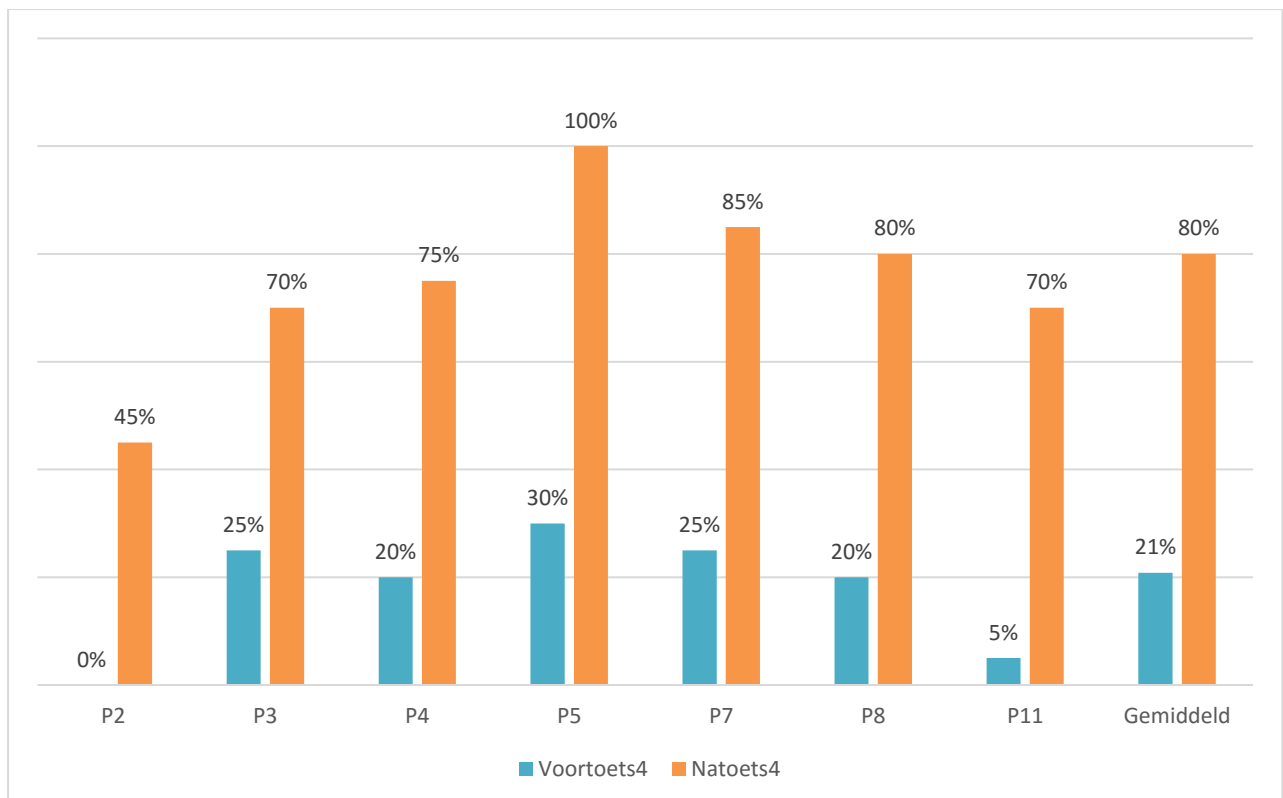


**Figuur 6: Proefgroep se woordeskatgroei tydens Les 3**

Hieruit blyk dit weereens dat al die deelnemers se woordeskat gegroei het. Die laagste voortoetspunt, wat by drie van die agt deelnemers, P6, P10 en P11, voorgekom het, was 10%. Nie een van hierdie drie het die laagste natoetspunt gehad nie. Deelnemer P7 wat die swakste in die natoets presteer het, het 20% in die voortoets gehad en steeds met 40% gegroei om 60% in die natoets te kon hê. Die grootste woordeskatgroei het by twee van die deelnemers, P4 en P5, voorgekom en was 80%. Gemiddeld het die proefgroep se woordeskat tydens hierdie les met 59% gestyg en die kleinste woordeskatgroei was 35%.

#### Les 4

Les 4 het gehandel oor teenoorgesteldes waarvoor die tweestuk-selfkorrigerende legkaartspeletjie tydens die taakfase gebruik is om woordeskat te leer. Die proefgroep se woordeskatgroei tydens Les 4 sien soos volg daar uit:



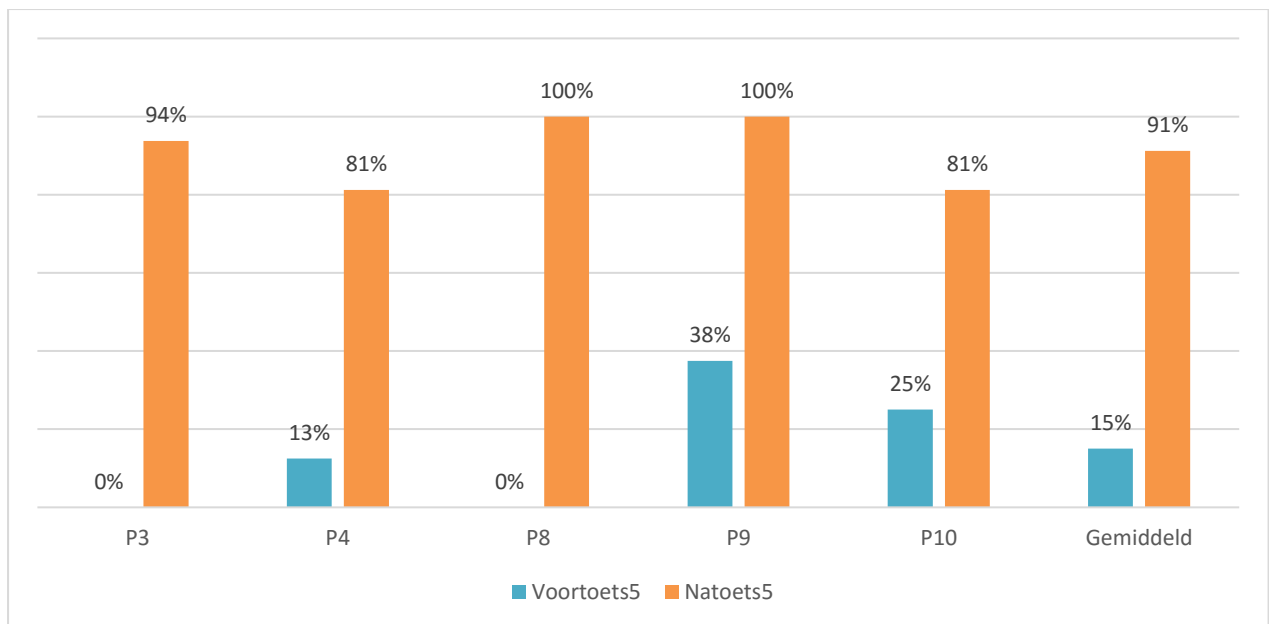
**Figuur 7: Proefgroep se woordeskatgroeitydens Les 4**

Hieruit blyk dit duidelik dat al die deelnemers se woordeskat gegroei het. Deelnemer P2 het die laagste voortoetspunt was 0% en die laagste natoetspunt gehad. Maar hy/sy het 'n 45% woordeskatgroeit gehad om 45% in die natoets te kon behaal. Gemiddeld het die proefgroep se woordeskat met 59% gestyg en die grootste woordeskatgroeit was 70% by deelnemer P5 wat 30% in die voortoets gekry het en volpunte in die natoets behaal het.

## Les 5

Les 5 het gehandel oor vrugte en groente en hulle meervoudsvorme. Die taalspeletjie wat gebruik is om hierdie woordeskat te leer, was die geheuekaartjies of “memory”-speletjie. Die deelnemers het die kaartjies wat ek self gemaak het gebruik om die name van die groente en vrugte te leer sowel as die meervoudsvorm van die vrug of groente wat op die prentjie vertoon word. Die speletjie was van so 'n aard dat die deelnemers (sonder dat hulle dit besef het) die woordeskat baie maal hardop herhaal het.

Die proefgroep se woordeskatgroeitydens Les 5 sien soos volg daar uit:



**Figuur 8: Proefgroep se woordeskatgroei tydens Les 5**

Hieruit blyk dit duidelik dat al die deelnemers in die proefgroep se woordeskat gegroei het. Die laagste voortoetspunt by twee van die vyf deelnemers, P3 en P8, was 0%. Beide van hierdie betrokke twee deelnemers het geweldige woordeskatgroei getoon om in die natoets onderskeidelik 94% en 100% te kon behaal. P10 het met die laagste natoetspunt van 81%, die laagste woordeskatgroei van 56% gehad. Gemiddeld het die proefgroep se woordeskat met 76% verbeter.

#### 4.4.2 Navorsingvraag 2

Wat is die effek van taalspeletjies op woordeskatuitbreiding in 'n taakgebaseerde taalverwerwingsprogram?

In die bespreking van die eerste navorsingsvraag is reeds aangetoon dat die gebruik van speletjies tydens die taakfase bygedra het tot die woordeskatuitbreiding van die proefgroep.

Dit lei tot die volgende vraag van hoe die proefgroep se woordeskatuitbreiding vergelyk met die woordeskatuitbreiding van die kontrolegroep. Elkeen van die vyf temas se woordeskat is onderrig in twee afsonderlike lesse. Die kontrolegroep het nie (soos in die geval van die proefgroep) die taalspeletjie tydens die taakfase gespeel nie.

Die vraag oor hoe die woordeskatuitbreiding van die proefgroep met dié van die kontrolegroep vergelyk, word beantwoord aan die hand van die volgende tabel wat 'n



opsomming is van beide groepe se prestasie (uitgedruk in %) in die voor- en natoets van elk van die vyf temas.

**Tabel 4: Opsomming van resultate van voor- en natoetse**

		1 Laagste voortoets	2 Hoogste voortoets	3 Gemiddelde voortoets	4 Laagste natoets	5 Hoogste natoets	6 Gemiddelde natoets	7 Kleinste individuele groeï	8 Grootste individuele groeï	9 Gemiddelde groeï
Tema 1	Kontrole- groep	0%	88%	35%	36%	100%	76%	12%	60%	41%
	Proef-groep	24%	60%	43%	72%	100%	96%	40%	68%	53%
Tema 2	Kontrole- groep	0%	36%	15%	7%	71%	37%	0%	36%	21%
	Proef-groep	7%	29%	18%	43%	93%	65%	36%	64%	47%
Tema 3	Kontrole- groep	10%	70%	30%	30%	95%	72%	20%	65%	42%
	Proef-groep	10%	40%	18%	60%	100%	77%	35%	80%	59%
Tema 4	Kontrole- groep	5%	75%	20%	55%	95%	77%	20%	90%	57%
	Proef-groep	0%	30%	21%	45%	100%	80%	45%	70%	59%
Tema 5	Kontrole- groep	0%	38%	11%	25%	100%	74%	25%	94%	63%
	Proef-groep	0%	38%	15%	81%	100%	91%	56%	100%	76%
	Kotrole- groep- gemiddeld	3%	61%	22%	31%	92%	67%	15%	69%	45%
	Proef-groep gemiddeld	8%	39%	23%	60%	99%	82%	42%	76%	59%
	Gemiddelde verskil	5%	22%	1%	29%	7%	12%	27%	7%	14%

Waar die toetsresultate van die een groep met 20 of meer persentasiepunte van die ander groep s'n verskil het, is dit op die tabel met behulp van kleur uitgelig. Indien dit die kontrolegroep was wat  $\geq 20\%$  hoër as die proefgroep was, is dit met blou gemerk. Indien dit egter die proefgroep se resultate was wat  $\geq 20\%$  hoër as dié van die kontrolegroep was, is die hoogste punt met groen gemerk.

Hiervolgens het die laagste punt in die voortoetse van die twee groepe weinig verskil, met die uitsondering van Tema 1, Kolom 1, waar die laagste punt in die proefgroep wel 24% beter was as dié van die kontrolegroep.

Die hoogste punt in die voortoets is met die eerste vier temas behaal deur 'n lid van die kontrolegroep. In die vyfde les, was beide groepe se hoogste punt in die voortoets 38%. Die laaste twee rye van Kolom 2 dui die gemiddelde voortoetsprestasië van die beste studente in die twee groepe aan. Die gemiddeld was onderskeidelik 61% vir die

kontrolegroep en 39% vir die proefgroep. Dit wil sê die aanvangswoordeskata van die sterkste individu in die kontrolegroep was gemiddeld 22% hoër as van die sterkste individu in die proefgroep.

In Kolom 3, wat die twee groepe se gemiddelde prestasie in die voortoets vergelyk, is daar geen kleurmerke nie, wat daarop dui dat die groepe se aanvangswoordeskata oor die algemeen waarskynlik relatief min verskil. Hierdie waarneming word bevestig in die laaste ry van Kolom 3 wat toon dat die gemiddelde aanvangswoordeskata van die twee groepe met slegs 1% verskil. Hieruit kan afgelei word dat die twee groepe se aanvangswoordeskata ongeveer ewe veel was.

Nadat beide groepe deur die taakfase gegaan het, maar slegs die proefgroep tydens hierdie fase 'n taalspeletjie gespeel het, verskil die natoetsresultate egter merkbaar. Kolom 6 toon dat die gemiddelde natoets van die proefgroep met al vyf temas tussen 6% en 28% hoër was as die gemiddelde natoets van die kontrolegroep. Hierdie tendens word bevestig deur die gemiddelde prestasie van die proefgroep, in Kolom 8, wat 15% hoër is as dié van die kontrolegroep. In Kolom 5 is die gemiddeld van die hoogste natoetspunt van die proefgroep 7% hoër as die gemiddeld van die hoogste natoetspunt in die kontrolegroep.

Kolom 7 toon dat die proefgroepeelneemster wat die kleinste individuele groei gehad het, met al vyf temas heelwat meer woordeskata verwerf het as die kontrolegroepeelneemster met die kleinste individuele groei, onderskeidelik gemiddeld 42% in die proefgroep en 15% in die kontrolegroep.

Die grootste individuele groei (Kolom 8) toon dieselfde tendens in die twee groepe, waar die gemiddelde grootste groei 69% was in die kontrolegroep, teenoor die 76% van die proefgroep.

Kolom 9 wys dat die woordeskata van die deelnemers in die kontrolegroep gemiddeld met 45% toegeneem het, maar dat die woordeskata van die proefgroep se deelnemers gemiddeld met 59% toegeneem het, wat neerkom op 'n 14% beter groei in die proefgroep.

Volgens hierdie kwantitatiewe ondersoek blyk dit dus dat die gebruik van 'n taalspeletjie tydens die taakfase bydra tot meer effektiewe woordeskatauitbreiding.

Die tabel toon ook iets anders wat interessant is, en dit is dat die gemiddelde groei by Tema 4 tussen die groepe met slegs 2% verskil, teenoor die 12% of meer by die ander temas. Dit is deels as gevolg van die individuele groei van 'n enkeling in die kontrolegroep, deelnemer K6, wie se prestasie met 90% gestyg het. Hierdie verskynsel sal in 4.4.3. verder bespreek word.

#### 4.4.3 Navorsingsvraag 3

Het taalspeletjies 'n effek op die emosionele belewenis van studente in 'n taalverwerwingsklas?

Die pre-emosie is die emosie wat die deelnemers aan die begin van elke woordeskatles op die tabel in die voortoets aangedui het. Die post-emosie is die emosie wat die deelnemers na afloop van die taak op die tabel in die natoets aangedui het. Ten einde kwantitatiewe verwerking daarvan moontlik te maak, is daar soos volg numeriese waardes aan die emosies toegeken:

☹ Negatief	☺ Neutraal	😊 Positief
-1	0	1

Ter wille van 'n oorsigtelike blik op die emosies van die twee groepe, is Tabel 5 saamgestel om die gemiddelde emosionele waardes van die twee groepe in die afsonderlike vyf temas, sowel as die algehele gemiddeld oor die vyf weke, aan te dui.

Die pylvormige simbole is ingevoeg om uit te lig waar die emosiegemiddelde baie positief is (gemerk met groen opwaartse pyle), waar dit 'n relatief neutrale waarde het van 0 tot 0.5 (gemerk met geel horisontale pyle) en waar dit negatief is (gemerk met rooi afwaartse pyle):

**Baie Positief**



**letwat positief / Neutraal**



**Negatief**



**Tabel 5: Gemiddelde emosionele waardes**

		Pre-emosie		Post-emosie	
Tema 1	Kontrolegroep	↓	-0.14	↑	0.71
	Proefgroep	→	0.50	↑	0.75
Tema 2	Kontrolegroep	→	0.33	→	0.33
	Proefgroep	↓	0.17	↑	0.67
Tema 3	Kontrolegroep	→	0.40	↑	0.80
	Proefgroep	↓	0.13	↑	0.63
Tema 4	Kontrolegroep	↓	0.00	↑	0.71
	Proefgroep	↓	-0.14	→	0.43
Tema 5	Kontrolegroep	↑	0.71	↑	0.86
	Proefgroep	→	0.20	↑	0.80
<b>Algehele gemiddeld</b>	<b>Kontrolegroep</b>	→	<b>0.26</b>	↑	<b>0.68</b>
	<b>Proefgroep</b>	↓	<b>0.17</b>	↑	<b>0.66</b>

Uit Tabel 5 kan drie afleidings gemaak word. Eerstens dat daar nie 'n opvallende patroon is wat betref die twee groepe se gemiddelde emosielading aan die begin van die lesse nie. Tweedens dat daar nie 'n noemenswaardige verskil is tussen die twee groepe se gemiddelde emosielading in die posttaakfase nie. Maar derdens, is dit opvallend dat daar geen rooi pyle, oftewel negatiewe emosies, voorkom tydens die posttaakfase nie. Daaruit kan afgelei word dat beide taakgebaseerde onderrigbenaderings, met of sonder spelifiëring, skynbaar 'n positiewe uitwerking gehad het op die deelnemers se emosies.

Ook die kwalitatiewe data bevestig die positiwiteit van die studente. Vervolgens word ter staving hiervan 'n paar antwoorde van deelnemers uit beide groepe verbatim aangehaal.

Die vraag aan die kontrolegroep was: Do you think the class had an effect on the emotions you experienced?

K1	It made me feel happy, excited.
K2	Once I was not happy, but after the class I felt happy.
K3	Yes, sometimes I started neutral, but I left happy.

K6	I felt curious, thinking: "Am I going to learn something?" And after class I thought: "Oh, I learned a lot!"
K8	Yes, in a positive way! It was very vivid.
K10	Yes, it made me relax.

Die vraag aan die proefgroep was: Do you think the language games you played in class had an effect on the emotions you experienced in class?

P4	Yes, it really did. When I come to class I sometimes thought: "What if I have to speak in class, how will I do it?" But then we start the game and interacting with each other and by the end of the lesson I got myself proud because I am learning and knowing the basics of Afrikaans.
P5	Yes, it had an effect. For me my mood really changed. Sometimes when you come from a boring class you are tired and then you come to the Afrikaans class it is all fun. So, your mood would change.
P6	First class in the morning, I sometimes did not feel like learning, but after Afrikaans I felt ready for the work day. The vibe of the whole class was so good, learning new things through games!
P10	Yes, I was already happy coming to class.

Onder 4.2.2. is melding gemaak van deelnemer K6 wat met tema 4 uitblink het toe haar woordeskat met 90% verbeter het. Sy het in die voortoets 'n punt van 5% behaal en 95% in die natoets. Dat sy die beste woordeskatgroei in die tema gehad het stem ooreen met die verandering in haar emosionele belewenis, want terwyl al die ander deelnemers van beide groepe se emosie tydens die betrokke tema se lesse óf met een posisie geskuif het óf dieselfde gebly het, was sy die enigste deelnemer wie se emosie van die een uiterste, negatief, na die ander uiterste, positief, geskuif het.

#### 4.4.4 Navorsingsvraag 4

Wat is die effek van taalspeletjies met betrekking tot die student se speletjievoorkeure op die woordeskatuitbreiding?

Hierdie vraag word beantwoord met behulp van 'n gevallestudiebenadering wat spesifieke aandag skenk aan deelnemer P4, die enigste deelnemer wat die voortoets en natoets van al vyf woordeskatlesse voltooi het. Tabel 6 gee 'n oorsig van die kwalitatiewe resultate

van P4, en sluit die emosionele aanduiding vóór die speletjie en ná die speletjie in, sowel as die leergebaseerde evaluering van die aanvanklike woordeskat, die uiteindelijke woordeskat en die woordeskatgroei.

Laastens gee dit ook die speletjievoorkeur van die deelnemer weer. Laasgenoemde word gedoen deur die speletjies wat op die finale vraelys in 'n rangorde geplaas is met die syfer 1 vir die gunstelingspeletjie tot 5 vir die speletjie waarvan die deelnemer die minste gehou het. In die tabel is die syfer 1 van die rangaanduiding van die gunsteling speletjie vervang met 50%, 2 met 40%, ensovoorts tot 10% vir die vyfde plek. Die vervanging hiervan het dit ook moontlik gemaak om tendense aan te dui waar die speletjievoorkeur vergelyk word met woordeskatgroei en die prestasie van P4 in die natoetse van elke tema.

**Tabel 6: Kwantitatiewe resultate van P4**

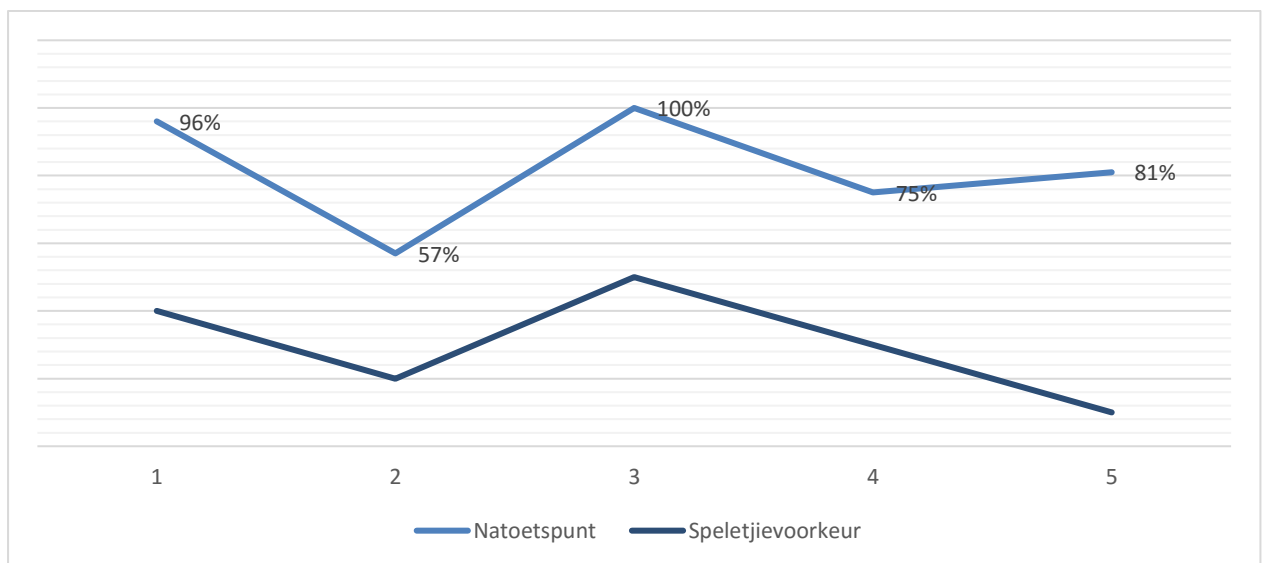
P4	Pre-emosie	Post-emosie	Voortoetspunt	Natoetspunt	Woordeskatgroei	Speletjievoorkeur
Tema 1	1	1	32%	96%	64%	40%
Tema 2	1	3	7%	57%	50%	20%
Tema 3	3	3	20%	100%	80%	50%
Tema 4	3	3	20%	75%	55%	30%
Tema 5	3	3	13%	81%	68%	10%

'n Noemenswaardige tendens wat in Tabel 6 sigbaar is, is dat deelnemer P4 die eerste lesuur met 'n negatiewe ingesteldheid begin het en nie tydens daardie periode enige verandering in emosie getoon het nie. Tog het hy goed saamgewerk en het sy aanvanklike woordeskat van 32% met 64% toegeneem sodat hy byna volpunte in die natoets behaal het. Ook die tweede les het hy begin met 'n negatiewe ingesteldheid, maar sy emosie het tydens dié betrokke lesuur drasties verander na positief. Hy het die oorblywende drie woordeskatlesse telkens positief begin en het deurgaans positief gebly.

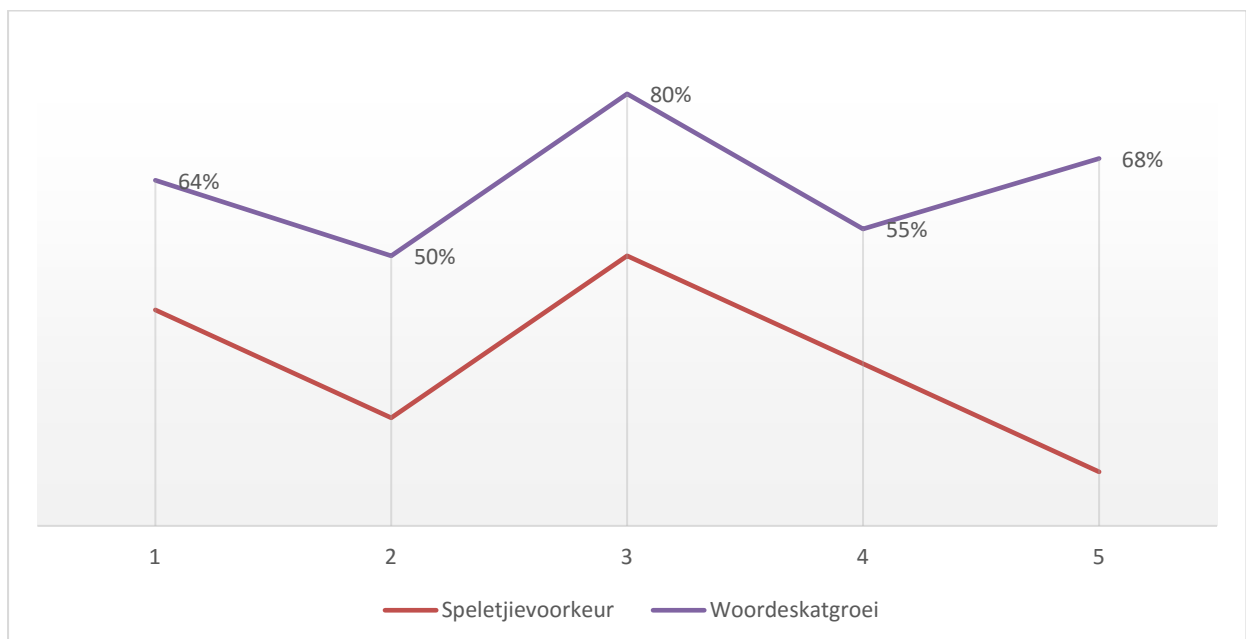
Dit is opvallend dat die betrokke deelnemer, P4, se aanvanklike woordeskat (soos vergestalt in die voortoetse) altyd minder as 33% was, maar sy laagste natoetspunt is 75% en sy laagste woordeskatgroei was 50%. Hoewel hy tydens hierdie laasgenoemde

drie lesse meer positief gevoel het, was sy woordeskatgroeï in die eerste les meer as tydens lesse twee en vier.

Om dit te probeer verstaan, het ek onderskeidelik sy woordeskatgroeï en sy prestasie in die natoets, grafies vergelyk met die speletjievoorkeure wat hy op die finale vraelys aangedui het. (Let wel, die speletjievoorkeur dui nie werklike persentasies aan nie, maar wel die hoogste voorkeur met die hoogste piek en dan al hoe laer.) Dié twee grafieke, Figuur 9 en Figuur 10, sien as volg daaruit:



**Figuur 9: Speletjiesvoorkeur en Natoetspunt van P4**



**Figuur 10: Speletjiesvoorkeur en Woordeskatgroeï van P4**

Dit wil voorkom of P4 se speletjievoorkeur baie ooreenstem met sy natoetsprestasie sowel as sy woordeskatgroei in elk van die lesse, soos blyk uit die twee grafieke hierbo. Die enigste afwyking is met tema 5, wat hy as sy mins gunstelingspeletjie gelys het. Hy het in die kwalitatiewe deel van die reflektiewe vraelys ook hierdie laaste tema se speletjie uitgesonder as die enigste speletjie wat vir hom baie moeilik was. Tog het hy nie die swakste in daardie natoets gedoen nie. Dit is moontlik toe te skryf aan die hoë hoeveelheid herhaling wat in die spesifieke speletjie ingebou is. Dit strook ook met die opmerking wat gemaak is deur een van die ondervraagde dosente (D1) in 4.3.1. “Because when playing, students do not realize that they are repeating – and thus practising – certain structures or vocabulary.”

#### **4.5 Slot**

Die insigte rakende die gebruik van spelifiëring in taalverwerwingsklasse wat bekom is van vier vreemdetaaldosente se verbatim antwoorde, kan saamgevat word in 'n lys belangrike kerninsigte wat in die volgende hoofstuk weergegee word.

Ersöz (2000:1) sê dat taalspeletjies prettig sowel as uitdagend is, dat dit betekenisvolle en nuttige werklikewêreldkommunikasie verg en samewerking aanmoedig. Dit is wat ek in hierdie ondersoek waargeneem het. Die studente in beide groepe het nuwe woordeskat geleer en pret gehad in die proses, maar die spelifiëring wat gebruik is met die proefgroep, het bygedra daartoe dat hulle meer geleer het as die kontrolegroep.

Die eksperiment en gevallestudie wat ek in hierdie ondersoek self onderneem het, het bygedra tot die identifisering van sekere tendense wat uitgelig is deur middel van tabelle en grafieke. Die gevolgtrekking wat daaruit gemaak kan word, sal ook in die volgende hoofstuk bespreek word.



# Hoofstuk 5: Samevatting

## 5.1 Inleiding

Dié tesis het ondersoek ingestel na die bruikbaarheid van speletjies as hulpmiddel in die taalverwerwingsklas wanneer woordeskat onderrig word. In die internasionale literatuur bestaan die terme *gamify* en *gamification*. Ek het Afrikaanse terme voorgestel, naamlik *spelifieer* en *spelifiëring*. Hierdie terme word gebruik om te verwys na die moderne neiging om speletjies deel te maak van kontekste waarin dit nie voorheen gebruiklik was nie, ook in die opvoedkunde, en in besonder met die onderrig van taal.

As teoretiese begronding het hierdie studie hoofsaaklik gesteun op Krashen (1982) se affektiewefilterteorie sowel as Csikszentmihalyi (1990, 2003, 2014) se vloeiteorie wat aanleiding gegee het tot die werk van hedendaagse navorsers soos Pekrun, Goetz, Titz en Perry (2002) en Dühr (2016). Na 'n deeglike kennisname van bevindinge in 'n keur van die wetenskaplike werke wat hieroor handel, het ek self ondersoek ingestel.

Ek het die menings bekom van vier vreemdetaal dosente met behulp van 'n vraelys met oop en geslote vrae wat handel oor spelifiëring in die taalverwerwingsklas.

Verder het ek my eie studente van die module *Afrikaans vir Beginners* betrek met 'n eksperiment en 'n reflektiewe vraelys. Die twee groepe deelnemers, oftewel die proefgroep en die kontrolegroep, het woordeskatonderrig ontvang wat in alle opsigte ooreengestem het behalwe dat die proefgroep tydens die taakfase speletjies gespeel het terwyl die kontrolegroep nie het nie. Almal het voor- en natoetse geskryf tydens die woordeskatlesse en die data wat daaruit bekom is, is getrianguleer deur middel van vraelyste met oop en geslote antwoorde.

## 5.2 Gevolgtrekking

Sigurðardóttir (2010:6) het gesê dat die noodsaaklikheid van kommunikasie met die speel van speletjies, sowel as die informele atmosfeer wat speletjies skep, studente aanmoedig om hulle taalvaardigheid te ontwikkel. Dit is juis hierdie bruikbaarheid van spelifiëring in die taalverwerwingsklas wat in hierdie tesis ondersoek is.

Die studie het dosente sowel as studente van UNAM as deelnemers betrek. Dit is eerstens gedoen met behulp van 'n vraelys wat voltooi is deur vreemdetaal dosente van

Duits, Frans, Portugees en Spaans aan die Universiteit van Namibië wat vanuit hul eie deskundigheid oor die leer en onderrig van tale vir taalverwerwing daarvoor inligting gebied het. Uit hierdie ondersoek is 27 kerninsigte afgelei. Dié insigte verdeel ek in twee dele, naamlik voordele van spelifiëring en vereistes vir effektiewe spelifiëring:

Die voordele van spelifiëring is:

- Speletjies is pret vir studente sowel as dosente.
- Speletjies het 'n positiewe effek op die student se emosies, dit werk byvoorbeeld angs teë en skep 'n positiewe verwagting.
- Speletjies verhoog energievlakke, motivering en interaksie.
- Speletjies maak herhaling moontlik sonder dat dit hinderlik of vervelend is.
- Speletjies skep 'n betekenisvolle werklikewêreldkonteks waarin leer op 'n natuurlike manier kan plaasvind.
- Speletjies skep 'n lewendige en ontspanne atmosfeer.
- Speletjies help om studente se belangstelling te prikkel en te behou.
- Speletjies is bruikbaar in verskeie kulture en tale.
- Speletjies verbeter groepsdinamika.
- Speletjies ondersteun memorisering.
- Speletjies laat studente fokus op die betrokke taal.
- Speletjies kan ook elektronies van aard wees.
- Speletjies kan ook buite die klaskamer ingespan word, dus vir informele leer.

Die vereistes vir effektiewe spelifiëring is:

- Spelifiëring verg deeglike voorbereiding.
- Speletjies moet vooraf goed verduidelik word.
- Spelifiëring moet met ander onderrigstrategieë afgewissel word.
- Spelifiëring skep geleentheid vir dosente om op kreatiewe maniere met werk om te gaan.
- Speletjies strek oor 'n breë spektrum, van waar geen hulpmiddels benodig word nie, tot waar tegnologie ingespan word.
- Speletjies kan verskillende moeilikheidsgrade hê, afhangend van die student se behoefte.
- Speletjies moet aangepas word sodat alle studente daarby aanklank kan vind.

Daarna is die vier navorsingsvrae van hierdie tesis afsonderlik beantwoord op grond van my eie eksperiment se kwantitatiewe en kwalitatiewe bevindinge. Die vrae word nou afsonderlik bespreek word.

Vind daar wel woordeskatuitbreiding met behulp van taalspeletjies in die taalverwerwingsklas plaas?

Die bruikbaarheid van spelifiëring tydens woordeskatonderrig in die Afrikaanse taalverwerwingsklas het duidelik uitgekom in die bevindinge gebaseer om die resultate van die voor- en natoetse. Die studente het in die reflektiewe vraelys aangedui dat dit na hulle mening 'n goeie metode vir woordeskatontwikkeling was. Hierdie mening van hulle is bevestig deur die kwantitatiewe data-ontleding wat getoon het dat die speletjies bygedra het tot 'n gemiddelde woordeskatuitbreiding per tema van onderskeidelik 53%, 47%, 59%, 59% en 75%.

Wat is die effek van taalspeletjies op woordeskatuitbreiding in 'n taakgebaseerde taalverwerwingsprogram?

Die deelnemers van die proefgroep se woordeskat het nie net bloot gegroei nie, maar die woordeskatgroei was boonop merkbaar meer as die deelnemers van die kontrolegroep s'n. Die proefgroep se woordeskatuitbreiding was deurgaans met al vyf temas meer as die proefgroep s'n, en die proefgroep se woordeskatuitbreiding was gemiddeld 14% hoër as dié van die kontrolegroep. Dit beteken dat die woordeskatonderrig met behulp van spelifiëring inderdaad meer effektief was as daarsonder. Spelifiëring in die taalverwerwingsklas blyk dus baie nuttig en daarom ook belangrik te wees.

Het taalspeletjies 'n effek op die emosionele belewenis van studente in die taalverwerwingsklas?

Die feit dat die speletjies 'n positiewe invloed op die deelnemers se emosies gehad het, is wel duidelik, maar die ondersoek kon nie bewys dat dit meer positief was as dié van die kontrolegroep nie, aangesien die lesse sonder spelifiëring ook 'n positiewe uitwerking op die kontrolegroep se emosies gehad het. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die informele klasatmosfeer en die interaktiwiteit en inklusiwiteit wat deurgaans gehandhaaf is deur die dosent. Abrudan (2008) se standpunt kan ook dien as verduideliking hiervan, omdat hy sê dat 'n gemotiveerde taalopvoeder ook die taalaanleerders meer gemotiveerd maak. Al die deelnemers, ongeag of hulle deel van die proefgroep of die kontrolegroep was, het op hul vraelyste aangedui dat hulle pret gehad het in die klasse.

### Wat is die effek van taalspeletjies met betrekking tot die student se speletjievoorkeure op die woordeskatuitbreiding?

Die gevallestudie van deelnemer P4 het getoon dat daar moontlik wel 'n verband was tussen die deelnemer se speletjievoorkeur en die woordeskatuitbreiding wat deur die speletjie teweeg gebring is. Aangesien die gevallestudie op slegs een student kon fokus wat al die lesse bygewoon het en al die nodige toetse en die vraelys voltooi het, sou verdere navorsing nodig wees om hierdie waarnemings te bevestig. Dit sou ideaal wees as al die deelnemers al die lesse bygewoon het, die toetse geskryf het en die reflektiewe vraelys voltooi het. Hoewel die ideale scenario dalk nie moontlik is nie, behoort verdere studie wat meer data oor hierdie betrokke aspek oplewer, by te dra tot groter insig in die verband tussen prestasie en speletjievoorkeur.

'n Verdere aspek van speletjievoorkeur wat ondersoek kan word, is die moontlikheid om verskillende moeilikheidsgrade van die speletjies te hê. Dit sal selfs meer beheer vir die student gee, wat volgens Pekrun (2006) se Beheer-Waarde-Teorie weer kan bydra tot meer positief-aktiverende emosies. Ook Csikszentmihalyi (1990) se vloeiteorie meld hierdie behoefte, omdat die leerder dan in die posisie kan wees om self die uitdagingsvlak te verhoog (of te verlaag) ten einde akademiese verveeldheid (of angs) teë te werk en die goue middeweg van vloei en optimale leer te bewerkstellig.

### **5.3 Slot**

Die hoofdoel van die studie was om te bepaal of die gebruik van taalspeletjies in 'n taakgebaseerde onderrigprogram kan bydra tot die uitbreiding van taalverwerwingstudente se woordeskat. Spelifiëring dra by tot die skep van 'n klaskameratmosfeer wat voldoen aan die vereistes wat onder andere Krashen (1982) en Bluiett (2018) aan 'n leeromgewing stel, deurdat dit 'n gemaklike sosiale konteks daar stel wat kan bydra tot die verlaging van die leerders se affektiewe filters en terselfdertyd motivering en genot vermeerder. Aangesien die speletjies geverg het dat die studente in spanne of groepies moes werk, is hulle hoeveelheid praktiese kommunikasie ook gemaksimaliseer. (Larsen-Freeman en Anderson 2011).

Die teoretiese sowel as die praktiese navorsing in hierdie studie bevestig dat taalspeletjies beslis in 'n taakgebaseerde onderrigprogram kan bydra tot die uitbreiding van taalverwerwingstudente se woordeskat. Dis moontlik omdat dit al drie

vaardigheidsdomeine (Jones en Kahn 2017:5) betrek het, deurdat die deelnemers hulle kognitiewe vaardighede, emosionele vaardighede en interpersoonlike vaardighede moes inspan vir optimale akademiese sinergie sodat hulle mekaar kon ondersteun ten einde die take te kon afhandel.

Soos verduidelik in die lesbeplanning, is die gepaste mate van betrokkenheid deur die taalopvoeder baie belangrik (McGuinness en Sproule 2019:1170). Die taalopvoeder moet nie oorbetrokke wees nie, maar het wel 'n belangrike rol om te verseker dat die deelnemers behoorlik ingelig is, en veral ook dat hulle in groepe of pare opgedeel word waar die studente met verskillende vaardighede en wisselende vaardigheidsvlakke mekaar kan ondersteun.

Die ondersoek het ook getoon dat die effektiwiteit van speletjies in die vreemdetaalklas nie uitsluitlik nuttig is vir kinders en jong studente nie. Hierdie standpunt word benadruk deur die verbatim aanhaling van een van die deelnemers, P10, wat tydens die jaar van die eksperiment reeds met sy meestersgraad besig was: "Keep up the games! It really helps us remember!"

Die taalspeletjies is in hierdie eksperiment gebruik vir wat Sorensen en Meyer (2007:560) formele leer noem, dit wil sê binne klasverband. Maar na afloop van die semester is die kaartjies wat gebruik is vir die geheuespeletjie oor vrugte en groente aan die studente uitgedeel om mee hersiening te doen. Hulle was baie opgewonde om tuis daarmee te kon speel. Dit beteken dat die speletjies wel die potensiaal het om gebruik te word vir informele leer buite klasverband. Verdere navorsing kan gedoen word met die ontwikkeling van meer speletjies wat binne en buite die klas gebruik kan word as taalverwerwingshulpmiddel.

Binne die taakgebaseerde onderrigbenadering, wat poog om positiewe leergeleenthede te skep vir verskillende tipes leerders, kan verdere navorsing gedoen word, deurdat verskillende leerstyle en selfs persoonlikheidstipes ook in ag geneem kan word in die spelifiëring van vreemdetaalonderrig.

Spelifiëring is uiters belangrik. Joseph Chilton Pearce, kundige in menslike ontwikkeling, het immers volgens Bluiett (2018:83) gesê: "Play is the only way the highest intelligence of humankind can unfold".

# Bronnelys

Abrudan, V. 2008. Motivation in language learning. *Annals of the University of Oradeo, Economic Science Series*, 17(1):557-562.

Acee, T., H. Kim, H.J. Kim, J. Kim, H. Chu, M. Kim, Y. Cho en F. Wicker. 2010. Academic boredom in under- and over-challenging situations. *Contemporary Educational Psychology*, 35 (1):17-27. [Afgelaai op 30 Maart 2017.]

Adendorff, E. 2013. Kompleksiteit in taakgebaseerde onderrig en leer van Afrikaans as tweede taal binne universiteitskonteks. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Adendorff, E. 2017. Taalverwerwing en taalleer. In: Carstens, W.A.M. en N. Bosman. (reds.). 2017. *Kontemporêre Afrikaanse Taalkunde*. Pretoria: Van Schaik. 499-525.

Alqahtani, M. 2015. The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3(3):21-34.

Baralt, M. en J. Gómez. 2017. Task-based language teaching online: A guide for teachers. *Language Learning and Technology*, 21(3):28-43.

Bell, K. 2014. Online 3.0 – the rise of the gamer educator: The potential role of gamification in online education. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Pennsilvanië: Universiteit van Pennsilvanië.

Bell, K. 2018. *Game on! Gamification, gameful design and the rise of the gamer educator*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Beukes, V. 2017. 'n Taakgebaseerde rekenaargesteunde onderrigprogram vir sosiale Afrikaans vir nie-Afrikaanssprekende internasionale studente aan die Universiteit van Stellenbosch. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Bluiett, T. 2018. Ready or not, play or not: Next steps for sociodramatic play and the early literacy curriculum: A theoretical perspective. *Reading Improvement*, 55(3):83-88.

Bosman, N. 2013. Eenders en anders: die leksikons van Afrikaans en Nederlands in die een-en-twintigste eeu – 'n loodsstudie. *Tydskrif vir Letterkunde*, 50(3):135-154.

Burke, B. 2014. *Gamify: How gamification motivates people to do extraordinary things*. MA: Brookline: Bibliomotion Inc.

Bush, J. 2016. The impact of classroom games on the acquisition of second language grammar. *Language in Focus Journal*, 2:1-13.

Busy Teacher. Beskikbaar by: <https://busyteacher.org>

Caon, F. 2006. *Pleasure in language learning. A methodological challenge*. Perugia: Guerra.

Caton, H. en D. Greenhill. 2014. Rewards and penalties: A gamification approach for increasing attendance and engagement in an undergraduate computing module. *International Journal of Game-Based Learning*, 4(3):1-12.

Challco, G., F. Andrade, S. Borges, I. Bittencourt en S. Isotani. 2016. Toward a unified modeling of learner's growth process and flow theory. *Educational Technology & Society*, 19(2):215-227.

Combrink, J. 1990 *Afrikaanse Morfologie*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Creswell, J. 2015. *A concise introduction to mixed methods research*. Los Angeles: SAGE.

Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins Publishers.

Csikszentmihalyi, M. 2003. *Good business: Leadership, flow, and the making of meaning*. New York: Penguin Books.

Csikszentmihalyi, M. 2014. *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer.

Daniels, L., V. Tze en T. Goetz. 2014. Examining boredom: Different causes for different coping profiles. *Learning and Individual Differences*, 37:255-261.

Daschmann, E., T. Goetz en R. Stupnisky. 2011. Testing the predictors of boredom at schools: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81(3):421-440.

Dhir, A. 14 Maart 2016. Akademiese verveeldheid. Praatjie gelewer by die Fakulteit Mens- en Sosiale Wetenskappe op UNAM-kampus, Windhoek.

Dodgson, D. 2015. Getting started with game-based language learning. *Edutopia*. [Intyds].  
Beskikbaar: <https://www.edutopia.org/blog/game-based-language-learning-david-dodgson>. [Afgelaai op 23 Februarie 2017.]

Dorry, G.N. 1966. *Games for second language learning*. New York: McGraw-Hill.

Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. 2006. The methodology of task-based teaching. *Asian EFL Journal*, 8(3):19-45.

Ersöz, A. 2000. Six games for the EFL/ESL classroom. *The Internet TESL Journal* 6(6). [Intyds]. Beskikbaar: <http://iteslj.org/Lessons/Ersoz-Games.html> [Afgelaai op 13 April 2017.]

Figuroa-Flores, J. 2015. Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, 27(21):32-54.

Gamification. g.d. *Gruenderszene*. [Intyds]. Beskikbaar: <https://www.gruenderszene.de/lexikon/begriffe/gamification> [Afgelaai op 2 November 2018.]

Gass, S. en L. Selinker. 2001. *Second language acquisition: An introductory course*. Mahweh: Lawrence Erlbaum Associates.

Gay, L., G. Mills en P. Airasian. 2009. *Educational research competencies for analysis and applications*. Columbus: Pearson

Gerber, H. 2014. Problems and possibilities of gamifying learning: A conceptual review. *Internet Learning*, 3(2):46-54.

Graesser, A., P. Chipman, F. Leeming en S. Biedenbach. 2009. Deep learning and emotion in serious games. In: Ritterfeld, U., M. Cody en P. Vorderer. (reds.). 2009. *Serious games: Mechanisms and effects*. New York en Londen: Routledge en Taylor & Francis. 81-100.



Greyling, A. 2014. Die ontwerp van 'n kursus vir Afrikaans vir spesifieke doeleindes vir eerstejaar-onderwysstudente binne die taakgebaseerde benadering. Ongepubliseerde Magistertesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Griffiths, C. 2008. *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Griffiths, C. 2018 *The strategy factor in successful language learning – The tornado effect*. Bristol: Multilingual matters.

Harvey, S. en K. Jarrett. 2014. Review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3):278-300.

Herrero, A.H. 2006. Characteristics of successful tasks which promote oral communication. *Comunicación*, 15(1):46-56.

Johnson, B. en L. Christensen. 2004. *Educational research: Quantitative and qualitative approaches*. Boston: Pearson.

Jones, S. en J. Kahn. 2017. *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development*. The Aspen Institute: National Commission on Social, Emotional, and Academic Development.

Kapp, K.M. 2012. *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Fransisco: John Wiley & Sons.

Kapp, K.M. 2014. What is gamification? A few ideas. *YouTube*. [Intyds]. Beskikbaar: <https://www.youtube.com/watch?v=BqyvUvxOx0M>. [Afgelaai op 30 Maart 2017.]

Ketonen, E. 2007. The role of motivation and academic emotions in university studies. The short- and long-term effects on situational experiences and academic achievement. Ongepubliseerde doktrale proefskrif. Helsinki: Universiteit van Helsinki.

Killian, E. 2013. *Gamification 2.0 - A concept*. Eamonn Killian.

Koh, E., Y. Kin, B. Wadhwa en J. Lim. 2011. Teacher perceptions of games in Singapore schools. *Research Gate*. [Intyds]. Beskikbaar: [https://www.researchgate.net/publication/258184445\\_Teacher\\_Perceptions\\_of\\_Games\\_in\\_Singapore\\_Schools](https://www.researchgate.net/publication/258184445_Teacher_Perceptions_of_Games_in_Singapore_Schools). [Afgelaai op 10 Junie 2017.]

- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Kruger, E. en M. Poser. 2007. Taakgerigte aktiwiteite om die kommunikasievaardighede van addisionele taal-leerders in Afrikaans te ontwikkel. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 41(1):1-14.
- Kruger, G.M. 2002. Die rol van spel en speletjies in 'n virtuele kursus vir volwassene leerders. Ongepubliseerde werkstuk. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Larsen-Freeman, D. en M. Anderson. 2011. *Techniques & principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. en N Spada. 1993. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Macedonia, M. 2005. Games and foreign language teaching. *Support for Learning*, 20(3):135-140.
- Malone, S. 2012. Theories and research of second language acquisition. *SIL International*. [Intyds]. Beskikbaar: <http://dl.icdst.org/pdfs/files1/cf54322e1fe40b49a0f7835cd757615f.pdf>. [Afgelaai op 22 Augustus 2019.]
- Marczewski, A. 2013. *Gamification: A simple introduction*. Verenigde Koninkryk: Andrzej Marczewski.
- Merriam, S.B. 2002. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mouton, H. en J.C. Marais. 1990. *Basiese begrippe: Metodologie van die geesteswetenskappe*. Pretoria: HSRC.
- Muramatsu, K. E. Tanaka, K. Watanuki en T. Matsui. 2016. Framework to describe constructs of academic emotions using ontological descriptions of statistical models. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 11(5):1-18.
- Nunan, D. 2010. *Task-based language teaching*. Londen: Cambridge University Press.

Ozuah, P. 2005. First, there was pedagogy and then came andragogy. *Einstein Journal of Biology and Medicine*, 21(2):83-87.

Pappas, C. 2013. The adult learning theory – andragogy – of Malcolm Knowles. *E-learning industry*. [Intyds]. Beskikbaar: <https://elearningindustry.com/the-adult-learning-theory-andragogy-of-malcolm-knowles>. [Afgelaai op 10 Junie 2017.]

Pekrun, R. 2006. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4):315-341.

Pekrun, R. 2019. Expectancy-value theory of anxiety: Overview and implications. In: D. Forgas, T. Sosnowski en K. Wrzesniewski. (reds.). *Anxiety: Recent developments in cognitive, psychophysiological, and health research*. Washington, DC: Hemisphere. 23-39.

Pekrun, R., T. Goetz, A. Frenzel, P. Barchfeld en R. Perry. 2011. Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, 36:36-48.

Pekrun, R., T. Goetz, W. Titz en R. Perry. 2002. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2):91-105. [Intyds]. Beskikbaar: [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4). [Afgelaai op 18 Januarie 2017.]

Pekrun, R., N. Hall, T. Goetz en R. Perry. 2014. Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106(3):696-710.

Phau, A. en A. Schmidt. 2001. *22 Brettspiele – Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

Rinvolucri, M. en P. Davis. 1995. *More grammar games: cognitive, affective, and movement activities for EFL students*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rootman-Le Grange, I., M. Barnard en S. Adams. 2016. *The ethics of gamification: playing games with students*. Kaapstad: International consortium for educational development (ICED).

Rothman, A. 2016. Die gebruik van letterkunde vir die onderrig van Afrikaans as addisionele taal op skool binne 'n taakgebaseerde benadering. Ongepubliseerde magistertesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Sass, J. 2017. Die gebruik van Afrikaanse musiek met lirieke as pedagogiese hulpmiddel vir die aanleer van woordeskat en uitspraak by taalverwerwingstudente. Ongepubliseerde magistertesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Schell, J. 2010. When games invade real life. DICE Summit. [Intyds]. Beskikbaar: [https://www.ted.com/talks/jesse\\_schell\\_when\\_games\\_invalidate\\_real\\_life](https://www.ted.com/talks/jesse_schell_when_games_invalidate_real_life). [Afgelaai op 18 Januarie 2017.]

Schrader, C. en U. Nett. 2018. The perception of control as a predictor of emotional trends during gameplay. *Learning and Instruction*, 54:62-72.

Scharp, J., B. Hemmings, R. Kay, B. Murphy en S. Elliott. 2016. Academic boredom among students in higher education: A mixed-methods exploration of characteristics, contributors and consequences. *Journal of Further and Higher Education*, 41(5):657-677. [Afgelaai op 18 Januarie 2017.]

Sherhoff, D., M. Csikszentmihalyi, B. Schneider en E. Sherhoff. 2014. Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. In: Csikszentmihalyi, M. *Applications of flow in human development and education: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer.

Sigurðardóttir, S. 2010. The use of games in the language classroom. Ongepubliseerde werkstuk vir BEd-graad. Ysland: Iceland College of Education.

Smith, A.F.V. en G. Strong. 2009. Adult language learners: an overview. In: Smith, A.F.V. en Strong, G. (reds.). *Adult language learners: context and innovation*. Alexandrië, VA:TESOL International Association.

Sorensen, B.H. en B. Meyer. 2007. *Serious games in language learning and teaching – a theoretical perspective*. Referaat gelewer by die DiGRA-konferensie. [Intyds]. Beskikbaar by: <http://www.digra.org>. [Afgelaai op 30 Maart 2017.]

Swan, M. 2005. Legislation by hypothesis. The case of task-based-instruction. *Applied Linguistics*, 26(3):376-401

Teachers Pay Teachers. Beskikbaar by: [www.teacherspayteachers.com](http://www.teacherspayteachers.com).

Tze, V., R. Klassen, L. Daniels, J. Li en X. Zhang. 2013. A cross-cultural validation of the learning-related boredom scale (LRBS): With Canadian and Chinese college students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(1):29-40.

Uberman, A. 1998. The use of games for vocabulary presentation and revision. *English Teaching Forum*, 36(1):20-27. [Intyds]. Beskikbaar: [https://www.academia.edu/1082852/The\\_use\\_of\\_games\\_for\\_vocabulary\\_presentation\\_and\\_revision](https://www.academia.edu/1082852/The_use_of_games_for_vocabulary_presentation_and_revision) [Afgelaai op 13 April 2017.]

Walsh, G. C. McGuinness en L. Sproule. 2019. 'It's teaching ... but not as we know it': using participatory learning theories to resolve the dilemma of teaching in play-based practice. *Early Child Development and Care*, 189(7):1162-1173. [Intyds]. Beskikbaar by: <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1369977>. [Afgelaai op 22 Augustus 2019.]

Warner, C.N. 2004. It's just a game, right? Types of play in foreign language CMC. *Language Learning & Technology*, 8(2):69-87.

Willis, J. 1996. *A framework for task-based learning*. Londen: Longman.

Willis, D. en J. Willis. 2007. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wilson, S. 2015. Increasing student engagement through gamification. Ongepubliseerde magistertesis. Vancouver: Vancouver Island University.

Wright, A., D. Betteridge en M. Buckby. 1984 *Games for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press

Yang, J. 2012. The affective filter hypothesis and its enlightenment for college English teaching. *Psychology Research*, 7:40-44.

Zheng, Y. 2008. Anxiety and second/foreign language learning revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1):1-12.

**Addendum A: Toestemmingsvorm****CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH**


---

*The use of language games as an instrument for expanding vocabulary  
in a task-based teaching program for language acquisition students.*

---

You are asked to participate in a research study conducted by Mrs Petronella F. Genis BA (UFS); BA HONS (SU); PGDT (SU), from the Department of Language and Literature Studies at the University of Namibia. The results of this research will contribute to Ms P.F. Genis' thesis for a Master of Arts at the Department of Afrikaans and Dutch at Stellenbosch University. You were selected as a possible participant in this study because you are registered for the module *Afrikaans for Beginners* as part of the subject *Afrikaans as Applied and Business Language* of which learning new vocabulary forms a crucial part.

**1. PURPOSE OF THE STUDY**

The main purpose of this study is to investigate the use of language games in the language acquisition class as opposed to other more traditional methods of teaching and learning new vocabulary.

**2. PROCEDURES**

If you volunteer to participate in this study, we would ask you to do the following things:

For each of the five themes, you will be asked to take a preliminary vocabulary test, also indicating on the test what prevailing emotion you experience at that stage. Then either Mrs Genis will engage you in language activities to study and revise the vocabulary. Afterwards you will be asked to take another vocabulary test, again indicating what prevailing emotion you experience at that particular stage. These test results will not be part of your formal accumulative continuous assessment mark, but it will however give you a clear indication of your progress in the vocabulary learning process.

According to the official time table of the University of Namibia, the lecture times for the Module LAB3582 *Afrikaans for Beginners* is:

- Monday 7:30 – 8:25
- Tuesday 8:30 – 9:25
- Wednesday 9:30 – 10:25
- Thursday 7:30 – 8:25

For two of these weekly lectures, the class as a whole will attend lectures in the usual venue, Y115. However, the class will be divided into two groups for the third period of the week, with Mrs. P.F.Genis. One group will have the third period for the week on Wednesdays at 9:30 while the other group will have their third period for the week on Thursdays at 7:30.

**3. POTENTIAL RISKS AND DISCOMFORTS**

The participant will not be subject to any risks or discomforts.

The pre-test and post-test, as well as the revision work in both groups will take place during normal lecture times, therefore it will not demand any extra time from the participant.

All of the test results, as well as the information regarding the indication of the prevailing emotion on the side of each participant, will be dealt with in such a manner that the participant can decide whether or not to reveal it to other students in the class.

#### **4. POTENTIAL BENEFITS TO SUBJECTS AND/OR TO SOCIETY**

This research will benefit the participants in the sense that they will have a better indication of their progress in learning new vocabulary as part of the module LAB3582 *Afrikaans for Beginners*.

The greater benefit will however be for the future designing of this module as well as other modules that forms part of the subject, *Afrikaans as Applied and Business Language* at the University of Namibia, in order to improve the effectiveness of these modules as well as similar Afrikaans acquisition modules at other institutions, including Namibian schools.

#### **5. PAYMENT FOR PARTICIPATION**

Since the participation is voluntary, and in no way falls outside the normal scope of the module LAB3582 *Afrikaans for Beginners*, there will be no payment for participation. This is also in accordance with the ethical code of the University of Namibia.

#### **6. CONFIDENTIALITY**

Any information that is obtained in connection with this study and that can be identified with you will remain confidential and will be disclosed only with your permission. Confidentiality will be maintained by means of not disclosing any marks or information when handing back pre-tests and post-tests. For the sake of the research each participant will be allocated a code number which will be used throughout the investigation as well as in discussion of the results in the thesis. The collected data will be used for research purposes only, and will be stored in such a way that only the researcher, Mrs Genis and her supervisor, Dr EM Adendorff will have access to it.

As with the case of the thesis, should the results of this study be published, it will be done by means of the allocated code numbers only and no reference whatsoever will be made to the actual identity of any participant.

#### **7. PARTICIPATION AND WITHDRAWAL**

You can choose whether to be in this study or not. If you volunteer to be in this study, you may withdraw at any time without consequences of any kind. You may also refuse to answer any questions you don't want to answer and still remain in the study. Even though class attendance and participation is expected from all students registered for this particular module, a student may choose to not take the pre-test and post-test on the designated Wednesday or Thursday. This will not have any negative impact on the formal continuous assessment mark.

#### **8. IDENTIFICATION OF INVESTIGATORS**

If you have any questions or concerns about the research, please feel free to contact Ms P.F. Genis [pfgenis@unam.na](mailto:pfgenis@unam.na) ; +26481 279 5275 or +264 206 2860.

#### **9. RIGHTS OF RESEARCH SUBJECTS**

You may withdraw your consent at any time and discontinue participation without penalty. You are not waiving any legal claims, rights or remedies because of your participation in this research study. If you have questions regarding your rights as a research subject, contact Ms Maléne Fouché [mfouché@sun.ac.za](mailto:mfouché@sun.ac.za) ; +2721 808 4622 at the Division for Research Development of Stellenbosch University.

**SIGNATURE OF RESEARCH SUBJECT**

The information above was described to me by Mrs P.F. Genis in English and I am in command of this language. I was given the opportunity to ask questions and these questions were answered to my satisfaction.

I hereby consent voluntarily to participate in this study and I have been given a copy of this form.

---

**Name of Subject/Participant**

---

**Signature of Subject/Participant**

---

**Date**

**SIGNATURE OF INVESTIGATOR**

I declare that I explained the information given in this document to \_\_\_\_\_ [*name of the subject/participant*]. [*He/she*] was encouraged and given ample time to ask me any questions. This conversation was conducted in English and no translator was used.

---

**Signature of Investigator**

---

**Date**



## Addendum B: Inligtingstuk

### CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH

---

#### **The use of language games as an instrument for expanding vocabulary in a task-based teaching program for language acquisition students.**

You are asked to participate in a research study conducted by Mrs Petronella F. Genis BA (UFS); BA HONS (SU); PGDT (SU), from the Department of Language and Literature Studies at the University of Namibia. The results of this research will contribute to Ms P.F. Genis' thesis for a Master of Arts at the Department of Afrikaans and Dutch at Stellenbosch University. You were selected as a possible participant in this study because you are registered for the module *Afrikaans for Beginners* as part of the subject *Afrikaans as Applied and Business Language* of which learning new vocabulary forms a crucial part.

#### **PURPOSE OF THE STUDY**

The main purpose of this study is to investigate the use of language games in the language acquisition class as opposed to other more traditional methods of teaching and learning new vocabulary.

#### **PROCEDURES**

If you volunteer to participate in this study, we would ask you to do the following things:

For each of the five themes, you will be asked to take a preliminary vocabulary test, also indicating on the test what prevailing emotion you experience at that stage. Then Mrs Genis will engage you in language activities to study and revise the vocabulary. Afterwards you will be asked to take another vocabulary test, again indicating what prevailing emotion you experience at that particular stage. These test results will not be part of your formal accumulative continuous assessment mark, but it will however give you a clear indication of your progress in the vocabulary learning process.

According to the official time table of the University of Namibia, the lecture times for the Module LAB3582 *Afrikaans for Beginners* is:

- Monday 7:30 – 8:25
- Tuesday 8:30 – 9:25
- Wednesday 9:30 – 10:25
- Thursday 7:30 – 8:25

For two of these weekly lectures, the class as a whole will attend lectures in the usual venue, Y115. However, the class will be divided into two groups for the third period of the week, with Mrs. P.F.Genis. One group will have the third period for the week on Wednesdays at 9:30 while the other group will have their third period for the week on Thursdays at 7:30.

#### **POTENTIAL RISKS AND DISCOMFORTS**

The participant will not be subject to any risks or discomforts. The pre-test and post-test, as well as the revision work in both groups will take place during normal lecture times, therefore it will not demand any extra time from the participant. All of the test results, as well as the information regarding the indication of the prevailing emotion on the side of each participant, will be dealt with in such a manner that the participant can decide whether or not to reveal it to other students in the class.

#### **POTENTIAL BENEFITS TO SUBJECTS AND/OR TO SOCIETY**

This research will benefit the participants in the sense that they will have a better indication of their progress in learning new vocabulary as part of the module LAB3582 *Afrikaans for Beginners*.

The greater benefit will however be for the future designing of this module as well as other modules that forms part of the subject, *Afrikaans as Applied and Business Language* at the University of Namibia, in order to improve the effectiveness of these modules as well as similar Afrikaans acquisition modules at other institutions, including Namibian schools.

#### **PAYMENT FOR PARTICIPATION**

Since the participation is voluntary, and in no way falls outside the normal scope of the module LAB3582 *Afrikaans for Beginners*, there will be no payment for participation. This is also in accordance with the ethical code of the University of Namibia.

#### **CONFIDENTIALITY**

Any information that is obtained in connection with this study and that can be identified with you will remain confidential and will be disclosed only with your permission. Confidentiality will be maintained by means of not disclosing any marks or information when handing back pre-tests and post-tests. For the sake of the research each participant will be allocated a code number which will be used throughout the investigation as well as in discussion of the results in the thesis. The collected data will be used for research purposes only, and will be stored in such a way that only the researcher, Mrs Genis and her supervisor, Dr EM Adendorff will have access to it.

As with the case of the thesis, should the results of this study be published, it will be done by means of the allocated code number only and no reference whatsoever will be made to the actual identity of any participant.

#### **PARTICIPATION AND WITHDRAWAL**

You can choose whether to be in this study or not. If you volunteer to be in this study, you may withdraw at any time without consequences of any kind. You may also refuse to answer any questions you don't want to answer and still remain in the study. Even though class attendance and participation is expected from all students registered for this particular module, a student may choose to not take the pre-test and post-test on the designated Wednesday or Thursday. This will not have any negative impact on the formal continuous assessment mark.

#### **IDENTIFICATION OF INVESTIGATORS**

If you have any questions or concerns about the research, please feel free to contact Mrs P.F. Genis [pfgenis@unam.na](mailto:pfgenis@unam.na) ; +26481 279 5275 or +264 206 2860.

#### **RIGHTS OF RESEARCH SUBJECTS**

You may withdraw your consent at any time and discontinue participation without penalty. You are not waiving any legal claims, rights or remedies because of your participation in this research study. If you have questions regarding your rights as a research subject, contact Ms Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za](mailto:mfouche@sun.ac.za) ; +2721 808 4622 at the Division for Research Development of Stellenbosch University.

## Addendum C: Dosente-vraelys

Dear Colleague

Thank you very much for your willingness to answer the following questions.

1. Which language do you teach? \_\_\_\_\_
2. Do you think it is a good idea to use games in the language acquisition class? YES /NO
3. Why / Why not?

---

---

---

---

---

4. Do you use games in your class? YES / NO
5. Why / Why not?

---

---

---

---

---

6. Do you think games can be used to avoid academic boredom? YES/NO
7. Do you think games can help studentes overcome academic anxiety? YES / NO
8. Please give an example of a game you use in your class to teach vocabulary.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

9. Any other comments or suggestions regarding gamification in the language class:

---

---

---

---

---

**Addendum D: Kontrolegoep-vraelys****Final questionnaire**

Name: \_\_\_\_\_

Please answer the following questions regarding the five weeks' vocabulary classes that you had on Tuesdays with Mrs Genis.

1.1 Did you have fun in these classes? YES/NO

1.2 Why/ Why not? \_\_\_\_\_

2 Do you think that the work we did in the class had an effect on the emotions you experienced in class? Please explain.

---



---



---



---

3 Please rate the themes you did in class in terms of how much you enjoyed it by numbering it from 1 to 5 (with 1 as your favourite and 5 as your least favourite.)

<b>Aksiewerkwoorde</b> Action verbs	
<b>Tyd</b> Telling the time	
<b>Rigting en beweging</b> Direction and movement	
<b>Teenoorgesteldes</b> Opposites	
<b>Vrugte en groente</b> Fruit and vegetables	

4 Did you enjoy interacting with your lecturer and class mates? YES/NO

5 Do you think we used a good methods to improve vocabulary? YES/NO

6 Any other comments: \_\_\_\_\_

---



---



---



---

.....

Thank you very much for participating in this practical investigation.

## Addendum E: Proefgroep-vraelys

### Final questionnaire

Name: \_\_\_\_\_

Please answer the following questions regarding the five weeks' vocabulary classes that you had on Wednesdays with Mrs Genis.

1.1 Did you have fun in these classes? YES/NO

1.2 Why/ Why not? \_\_\_\_\_

2 Do you think that the language games you played in the class had an effect on the emotions you experiences in class? Please explain.

---



---



---

3 Please rate the games you played in class in terms of how much you enjoyed it by numbering it from 1 to 5 (with 1 as your favourite and 5 as your least favourite.)

<b>Werkwoorde</b> charades game	
<b>Tyd</b> group game	
<b>Rigting en beweging</b> driving game	
<b>Teenoorgesteldes</b> puzzle game	
<b>Vrugte en groente</b> memory game	

4 Did you enjoy cooperating with your class mates in playing the games? YES/NO

5 Do you think the games were a good method to improve vocabulary? YES/NO

6 Any other comments: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---

.....  
Thank you very much for participating in this practical investigation.

## Addendum F: Universiteit Stellenbosch se dokument oor spelifiëring

### International Consortium for Educational Development ICED 2016

## The Ethics of Gamification: Playing Games with Students

		
 <p><b>Dr Ilse-Rootman Le Grange</b> Blended Learning Coordinator Faculty of Science ilser@sun.ac.za</p>	 <p><b>Magda Barnard</b> Blended Learning Coordinator Faculty of Economic and Management Sciences magdabarnard@sun.ac.za</p>	 <p><b>Samantha Adams</b> Lecturer: Industrial Psychology Faculty of Economic and Management Sciences adamss@sun.ac.za</p>

#### Introduction

Gamification is the use of game-elements (context, avatar, mystery, reward, competition) and game-thinking in non-game environments to motivate and engage learners. Since the term 'gamification' has been coined in 2002 for use in the business sector and since it gained popularity in 2010 the uptake of gamification has skyrocketed. With this increased popularity the danger of using gamification for the sake of the technology is imminent. Users may also suffer from what is known as "tech-shock" (Donaldson 2012) - a serious moral and social failure that takes place when there is a significant lag time between the development of a new technology and the development of an adequate ethical framework for the use of such technology. During our involvement in the design and implementation of three gamified modules we realised a code of ethics for our context can be valuable, since gamification is likely to gain even more popularity in higher education.

#### What is Gamification? (Karl Kapp)



#### Literature Insights

Responding to this concern there has been an initiative from the gamification community called the Open Gamification Code of Ethics (OGCE). This is a set of guidelines for how gamification designers should interact with the end users. It was not developed specifically with the education context in mind and neither did it consider the actual implementation.

A research paper looking at the adoption of gamification in enterprise highlighted ethical issues that needs to be taken into consideration when adopting this approach. It mentioned issues such as tension, monitoring, privacy, exploitation and conflict in personal and cultural values of end-users (Shari et al. 2014).

These two sources were used to inform the development of our proposed ethical guidelines.

#### Open Gamification Code of Ethics



#### Case Study 1: 1st Year Chemistry

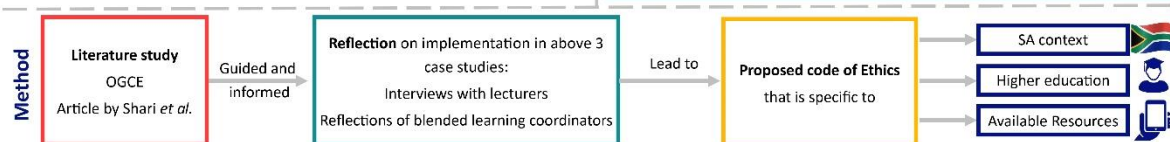
- 800 Students
- Structural Gamification
- Students earned badges as virtual rewards when they adhered to specific criteria.
- This element was implemented to encourage student behaviour that is conducive to them becoming successful students (class participation, preparation, attendance).

#### Case Study 2: 3rd Year Microbiology

- 120 Students
- Structural Gamification
- Students earned badges as virtual rewards when taking part in a flipped classroom.
- This element was implemented to encourage class participation and engagement with content. Badges could be exchanged at the end of the term in "borderline cases" for students to achieve 60% or 75%.

#### Case Study 3: 1st Year Industrial Psychology

- 48 Students
- Structural & Content Gamification
- Students work towards building their own Occupational Therapy practices by forming partnerships, hiring people, drawing up job descriptions and moving through levels.
- This is a very content-heavy module, although the content is not difficult. Students also struggled to see the relevance of the content to their field of study. Making the learning more authentic through gamification addressed these issues.



#### Proposed Code of Ethics: Gamification in Higher Education in South Africa

Honesty & Transparency	Integrity	Quality	Respect
<ul style="list-style-type: none"> <li>Be honest about the purpose of the approach.</li> <li>Be transparent about the implementation of gamification.</li> <li>Communicate with the students beforehand what the relationship between marks and points are (if any).</li> <li>Communicate with the students exactly what is expected of them and when.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Be true to the integrity of learning - is it about a buzzword or about learning?</li> <li>Create a competitive environment but it is best for students to compete against themselves - not each other.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Commit to planning and implementing a gamified module that creates a quality learning experience for the students: well-thought through.</li> <li>This is a game with a purpose - give students guidelines to not get caught up in the "game" but to also learn.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respect the students as learners, not just as avatars in a gamified module - this is still the real world.</li> <li>Respect students' privacy - leaderboards, names vs student numbers.</li> </ul>

#### Reference list

- ethics.gamified.uk/ (2015). Open Gamification Code of Ethics [online] Available at: <http://ethics.gamified.uk/> [Accessed: 13 Oct 2016].
- Kücklich, J. (2005). Precarious playbour: Modders and the digital games industry. *Fibreculture* 5.
- Kim, T.W. (2016). More than just a game: ethical issues in gamification. *Ethics Inf Technol*. DOI 10.1007/s10676-016-9401-5
- Shahri, A., Hosseini, M., Phalp, K., Taylor, J., & Ali, R. (2014). Towards a code of ethics for gamification at enterprise. In J. Ralyte, S. Española & O. Pastor (Eds.), *The practice of enterprise modeling*. pp. 235-245. Heidelberg: Springer.
- Kapp, K. 2014. What is gamification? A few ideas. YouTube. Accessed at: <https://www.youtube.com/watch?v=BqyvUvxOx0M>

## Addendum G: Etiese klaring: Universiteit Stellenbosch

### NOTICE OF APPROVAL

#### REC Humanities New Application Form

29 September 2017

Project number: AFR-2017-0984

Project Title: Die gebruik van taalspeletjies as hulpmiddel vir woordeskatuitbreiding in 'n taakgebaseerde onderrigprogram vir taalverwerwingstudente.

Dear Mrs Petronella Genis

Your REC Humanities New Application Form submitted on 3 September 2017 was reviewed and approved by the REC: Humanities.

Please note the following about your approved submission:

**Ethics approval period:** 29 September 2017 - 28 September 2020

Please take note of the General Investigator Responsibilities attached to this letter. You may commence with your research after complying fully with these guidelines.

**If the researcher deviates in any way from the proposal approved by the REC: Humanities, the researcher must notify the REC of these changes.**

Please use your SU project number (AFR-2017-0984) on any documents or correspondence with the REC concerning your project.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

### FOR CONTINUATION OF PROJECTS AFTER REC APPROVAL PERIOD

Please note that a progress report should be submitted to the Research Ethics Committee: Humanities before the approval period has expired if a continuation of ethics approval is required. The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary)

#### Included Documents:

##### Document Type File Name Date Version

Request for permission Ethical clearance memo 10/08/2017

Data collection tool Addendum E Waarnemingsvorm 22/08/2017

Information sheet Addendum B Inligtingstuk aan studente 22/08/2017



Research Protocol/Proposal PFGenis voorstel 22/08/2017  
Data collection tool Addendum C Lesbeplanning 02/09/2017  
Data collection tool Addendum D Finale vraelys 02/09/2017  
Informed Consent Form Addendum A Toestemmingsvorm 02/09/2017

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at [cgraham@sun.ac.za](mailto:cgraham@sun.ac.za).

Sincerely,

Clarissa Graham

REC Coordinator: Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)

*National Health Research Ethics Committee (NHREC) registration number: REC-050411-032.*

*The Research Ethics Committee: Humanities complies with the SA National Health Act No.61 2003 as it pertains to health research. In addition, this committee abides by the ethical norms and principles for research established by the Declaration of Helsinki (2013) and the Department of Health Guidelines for Ethical Research: Principles Structures and Processes (2nd Ed.) 2015. Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.*

Page 1 of 2

## **Investigator Responsibilities**

### **Protection of Human Research Participants**

Some of the general responsibilities investigators have when conducting research involving human participants are listed below:

**1. Conducting the Research.** You are responsible for making sure that the research is conducted according to the REC approved research protocol. You are also responsible for the actions of all your co-investigators and research staff involved with this research. You must also ensure that the research is conducted within the standards of your field of research.

**2. Participant Enrollment.** You may not recruit or enroll participants prior to the REC approval date or after the expiration date of REC approval. All recruitment materials for any form of media must be approved by the REC prior to their use.

**3. Informed Consent.** You are responsible for obtaining and documenting effective informed consent using **only** the REC-approved consent documents/process, and for ensuring that no human participants are involved in research prior to obtaining their informed consent. Please give all participants copies of the signed informed consent documents. Keep the originals in your secured research files for at least five (5) years.

**4. Continuing Review.** The REC must review and approve all REC-approved research proposals at intervals appropriate to the degree of risk but not less than once per year. There is **no grace period**. Prior to the date on which the REC approval of the research expires, **it is your**



**responsibility to submit the progress report in a timely fashion to ensure a lapse in REC approval does not occur.** If REC approval of your research lapses, you must stop new participant enrollment, and contact the REC office immediately.

**5.Amendments and Changes.** If you wish to amend or change any aspect of your research (such as research design, interventions or procedures, participant population, informed consent document, instruments, surveys or recruiting material), you must submit the amendment to the REC for review using the current Amendment Form. You **may not initiate** any amendments or changes to your research without first obtaining written REC review and approval. The **only exception** is when it is necessary to eliminate apparent immediate hazards to participants and the REC should be immediately informed of this necessity.

**6.Adverse or Unanticipated Events.** Any serious adverse events, participant complaints, and all unanticipated problems that involve risks to participants or others, as well as any research related injuries, occurring at this institution or at other performance sites must be reported to Malene Fouche within **five (5) days** of discovery of the incident. You must also report any instances of serious or continuing problems, or non-compliance with the REC's requirements for protecting human research participants. The only exception to this policy is that the death of a research participant must be reported in accordance with the Stellenbosch University Research Ethics Committee Standard Operating Procedures. All reportable events should be submitted to the REC using the Serious Adverse Event Report Form.

**7.Research Record Keeping.** You must keep the following research related records, at a minimum, in a secure location for a minimum of five years: the REC approved research proposal and all amendments; all informed consent documents; recruiting materials; continuing review reports; adverse or unanticipated events; and all correspondence from the REC

**8.Provision of Counselling or emergency support.** When a dedicated counsellor or psychologist provides support to a participant without prior REC review and approval, to the extent permitted by law, such activities will not be recognised as research nor the data used in support of research. Such cases should be indicated in the progress report or final report.

**9.Final reports.** When you have completed (no further participant enrollment, interactions or interventions) or stopped work on your research, you must submit a Final Report to the REC.

**10.On-Site Evaluations, Inspections, or Audits.** If you are notified that your research will be reviewed or audited by the sponsor or any other external agency or any internal group, you must inform the REC immediately of the impending audit/evaluation.

## Addendum H: Etiese klaringsertifikaat: Universiteit van Namibië



### ETHICAL CLEARANCE CERTIFICATE

Ethical Clearance Reference Number: FHSS/325/2017      Date: 10 October, 2017

This Ethical Clearance Certificate is issued by the University of Namibia Research Ethics Committee (UREC) in accordance with the University of Namibia's Research Ethics Policy And Guidelines. Ethical Approval Is Given In Respect Of Undertakings Contained in the Research Project outlined below. This Certificate is issued on the recommendations of the ethical evaluation done by the Faculty/Centre/Campus Research & Publications Committee sitting with the Postgraduate Studies Committee.

**Title of Project:** Die gebruik van taalspeletjies as hulpmiddel vir woordeskatuitbreiding in 'n taakgebaseerde onderrigprogram vir taalverwerwingstudente

**Researcher:** Petronella Genis

**Faculty:** Faculty of Humanities and Social Sciences

Take note of the following:

- (a) Any significant changes in the conditions or undertakings outlined in the approved Proposal must be communicated to the UREC. An application to make amendments may be necessary.
- (b) Any breaches of ethical undertakings or practices that have an impact on ethical conduct of the research must be reported to the UREC.
- (c) The Principal Researcher must report issues of ethical compliance to the UREC (through the Chairperson of the Faculty/Centre/Campus Research & Publications Committee) at the end of the Project or as may be requested by UREC.
- (d) The UREC retains the right to:
  - (i) Withdraw or amend this Ethical Clearance if any unethical practices (as outlined in the Research Ethics Policy) have been detected or suspected,
  - (ii) Request for an ethical compliance report at any point during the course of the research;

UREC wishes you the best in your research.

Prof. P. Odonkor: UREC Chairperson

A handwritten signature in black ink, appearing to be "P. Odonkor", written over a horizontal line.

Ms. P. Claassen: UREC Secretary

A handwritten signature in black ink, appearing to be "P. Claassen", written over a horizontal line.